Л.С.Выготский

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Москва
«СМЫСЛ»

2006

ББК 88.4
В 92

Художественное оформление и оригинал-макет *А. Бондаренко*

Выготский Л.С.
В 92 Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. — 1136 с., ил. — (Библиотека всемирной психологии).

ISBN 5-699-13728-9

Лев Семенович Выготский (1896—1934) — выдающийся ученый, мыслитель, классик отечественной психологии. Его наследие огромно (более 270 работ), а идеи неисчерпаемы, оригинальны и до сих пор актуальны. Он оказал огромное влияние на развитие отечественной и мировой психологии. Известный американский философ С. Тулмин назвал его Моцартом в психологии. Работая в сложных условиях, за очень короткое время ему удалось внести важный вклад в психологию искусства, общую психологию, детскую и педагогическую психологию, пато- и нейропсихологию, методологию психологии, дефектологию и педагогику.

Его работы представляют лучшие страницы российской психологической науки. Идеи Выготского и его школы служат основой научного мировоззрения новых поколений психологов по всей России.

Именно для них и была подготовлена эта книга.

Новое издание трудов Л.С. Выготского подготовлено с учетом замечаний и пожеланий коллектива преподавателей психологического факультета МГУ. Сюда включены все работы, входящие в учебные планы и необходимые в учебном процессе; все, что рекомендуют преподаватели. Настоящее издание дополнено редкими и уникальными материалами, не вошедшими даже в известное шеститомное собрание сочинений Выготского.

В этой книге объединены работы по общей психологии, во вторую войдут труды по возрастной и педагогической психологии.

ББК 88.4

ISBN 5-699-13728-9

Предисловие[1]

Двадцатый век в России богат мыслителями мирового уровня. Это Владимир Иванович Вернадский, создатель концепции ноосферы. Это Павел Александрович Флоренский, Михаил Михайлович Бахтин, Густав Густавович Шпет, Юрий Михайлович Лотман, Николай Александрович Бердяев. К этому списку можно добавить и А.Ф. Лосева, и Н.О. Лосского, и А.А. Ухтомского, и Р.О. Якобсона. Такое созвездие талантов сделало бы честь любой стране в любую историческую эпоху.

Лев Семенович Выготский органично вписывается в этот ряд.

Судьба его напоминает судьбы других людей из нашего списка. Конечно, он не погиб в заточении, как Флоренский или Шпет, не был насильственно выдавлен в эмиграцию, как Бердяев и Лосский. Выготский умер своей смертью в разгар стремительного творческого взлета, не имеющего аналогов в научных биографиях других ученых. Может быть, ему и повезло — едва ли он пережил бы 1937 год, особенно если учесть, что в конце 1936 года, после «судьбоносного» постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», уже мертвый Выготский стал основной мишенью уничтожающей критики — чего стоит хотя бы знаменитая брошюрка Е.И. Рудневой «О педологических извращениях Л.С. Выготского». Большинство его книг было изъято, его имя вычеркивалось цензорами из корректур, а о переиздании его трудов было смешно и думать. Как и об издании рукописей — а в их числе были такие замечательные книги, как «Психология искусства»; «Исторический смысл психологического кризиса», «Орудие и знак в развитии ребенка» (перепечатываемые в настоящем томе); «Учение об эмоциях»; наконец, небольшая, но переполненная мыслями работа «Конкретная психология человека» (она тоже вошла в наш том). Все это сейчас доступно читателям, хотя многие рукописи Выготского и разбросанные по малоизвестным журналам и сборникам его публикации до сих пор малоизвестны или совсем неизвестны.

[1]В основу настоящего предисловия положен текст статьи: А.А. Леонтьев. Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия. // Психологический журнал, 2001, том 22, №4.

1956 год принес Выготскому восстановление его реального места в советской психологии, а затем мировую известность. В гуманитарных науках едва ли применим распространенный в науковедении критерий «индекса цитирования»: но если бы был проделан под этим углом зрения анализ психологических публикаций на Западе в последние десятилетия истекшего столетия, мы бы увидели, что даже в «закрытой» от европейской (не говоря уже о советской) психологии Америке считалось неприличным для психолога, занимающегося детской, педагогической, да и общей психологией, не упоминать имя Выготского. Другой вопрос, что Выготский воспринимался на Западе, особенно в США, не совсем таким, каким он был на самом деле. Его усердно перекрашивали то под необихевиориста, то под когнитивиста, то под экзистенциального психолога...

Впрочем, вклад Выготского в психологию, да и в гуманитарные науки в целом, был столь велик и многогранен, что у него можно было взять различные идеи, даже не очень нарушая целостность его концепции. Так и произошло в последние десятилетия двадцатого века не только в других странах, но и в нашей собственной стране. Книги о Выготском исчисляются сейчас десятками. Но в каждой из них он рисуется иначе, так, как его воспринимает тот или иной автор. Выготский А.В. Брушлинского или Е.А. Будиловой не слишком похож на Выготского в книгах В.П. Зинченко, А.А. Пузырея, Дж. Верча. М.Г. Ярошевский или А. Козулин не сходятся в оценках с Я. Вальсинером, Н. Вересовым, А.Г. Асмоловым или автором настоящих строк[1].

Поэтому, кстати, очень трудно писать о роли Выготского в мировой науке XX столетия: любое суждение кому-то покажется субъективным и «партийным». Тем не менее нам хотелось бы в настоящей статье попытаться выйти за пределы собственной интерпретации Выготского и его научного пути и выделить то, самое главное, что не подлежит сомнению (а если кто-то и с этим не согласен, то это, как говаривал В.Б. Шкловский, уже факт его собственной биографии, а не биографии Выготского).

[1]Дадим здесь выходные данные наиболее доступных книг о Выготском (или частично посвященных ему), выходивших в последние десятилетия на русском языке: Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. М., 1981; Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. М., 1968; Верч Дж. Голоса разума. М., 1996; Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М., 1996; Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994; Левитин К.Е. Личностью не рождаются. М., 1990; Леонтьев А.А. Л.С.Выготский. М., 1990; Леонтьев А.А. Деятельный ум. М., 2001; Морозов С.М. Диалектика Выготского. М., 2002; Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Выготского и современная психология. М., 1986; Ярошевский М.Г. Л.С.Выготский в поисках новой психологии. СПБ, 1993. В 2003 г. выходит из печати в издательстве «Смысл» «Словарь Л.С.Выготского».

Начнем с того, что Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды. Когда мы говорим о марксизме Выготского, то отнюдь не имеем в виду тот вульгаризованный псевдомарксизм, который, начиная с 1930 года, вошел в официальную советскую идеологию в качестве ее составной части (и «вершиной» которого была знаменитая четвертая глава в сталинском «Кратком курсе»). Тот псевдомарксизм, который под именем «марксистско-ленинской философии» пропагандировался академиками Юдиным и Митиным и преподавался в любом вузе Советского Союза, не имел ничего общего с подлинной философией Маркса — и не случайно ранние работы последнего, в том числе замечательные «Экономическо-философские рукописи 1844 года», стали доступны широкому читателю только все в том же 1956 году... Нет, Выготский был подлинным марксистом-диалектиком, объективно примыкая к группе А.М. Деборина, в 1930 году осужденной Сталиным за «правый уклон» (тот же именитый автор приклеил деборинцам знаменитый ярлык «меньшевиствующих идеалистов», смысл которого так и остался непонятным).

Можно подумать, что таких марксистов в 20—30-х гг. было много. Конечно, людей, называвших себя марксистами, хватало. Но образованными философами и психологами были единицы — большинство же повторяло заученные формулы, не будучи в состоянии их осмыслить и успешно применять в конкретной научной деятельности. (Выготский имел все основания заметить в «Историческом кризисе»: «Быть в физиологии материалистом нетрудно — попробуйте-ка в психологии быть им».) Среди них можно, кроме Выготского, назвать Павла Петровича Блонского (у которого Выготский учился в университете А.Л. Шанявского); Сергея Леонидовича Рубинштейна, совершившего почти немыслимое — не зная неопубликованных тогда (в 20-х годах) философских работ Маркса и Энгельса, он сделал самостоятельный шаг от Гегеля к марксизму; Михаила Яковлевича Басова... И совсем не случайно именно эти имена — Выготский, Блонский, Рубинштейн, Басов — мы называем, когда ищем истоки так называемого деятельностного подхода в советской психологии. Впрочем, к этой группе психологов можно отнести в известной мере и Дмитрия Николаевича Узнадзе, сформировавшегося (как и Рубинштейн) в идейном пространстве Гегеля; И.В. Имедадзе убедительно показал, что все сущностные характеристики того, что Узнадзе называл «поведением», идентичны тому, что российские психологи связывают с понятием деятельности.

Впрочем, здесь не все научные биографы Выготского едины. Часть из них вообще не считает, что у Выготского была идея деятельности, во всяком случае в той форме, в которой мы ее находим у А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца (школа Выготского) или у С.Л.Рубинштейна.

Конечно, можно спорить о том, была ли «психологическая теория деятельности» А.Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была): но что такие идеи Выготский неоднократно высказывал, совершенно несомненно — их можно проследить во всех основных работах Льва Семеновича, в том числе и тех, которые печатаются в настоящем томе.

Эти идеи однозначно восходят к Гегелю и Марксу. Именно последнему принадлежит тезис о «своеобразии активного трудового приспособления человеком природы к себе, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде» (Л.С. Выготский. Собр. соч., т.1, с.75; далее ссылки на это издание даются в тексте в следующем виде: 1,75). В полемике с Ж.Пиаже четко проводится мысль, что Пиаже ошибочно выводит мышление и развитие ребенка «из чистого общения сознаний без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью» (2,75). Особенно характерна в этом отношении монография «Орудие и знак в развитии ребенка»: здесь уже употребляется понятие деятельности. Ребенок, пишет Выготский, «вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом... Социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий» (6,31). И далее: «Собственная деятельность ребенка направлена на определенную цель...» Наличие знака, речи позволяет «представлять в наличной ситуации моменты будущего действия...». Это «создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего, создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» (6,49).

Итак, первое, что внес Выготский в советскую и мировую психологию, — это совершенно четкая психологическая концепция **деятельности.** Еще раз подчеркнем: мы в настоящем предисловии не затрагиваем дальнейшей судьбы этой концепции. Точно так же мы не утверждаем, что именно и только Выготский разработал *философскую* концепцию деятельности как методологической основы советской психологии: здесь приоритет, судя по всему, принадлежит Рубинштейну (хотя эти его соображения 20-х годов остались тогда в рукописи или (статья 1922 года) были практически недоступны).[1]

Что касается структуры деятельности, то здесь представляет

[1]См.: А.В. Брушлинский. С.Л. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в современной науке.// Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989; А.А. Леонтьев. Деятельный ум. М., 2001.

особый интерес то, что Выготский писал об этапах порождения речи (и что дало нам основание говорить о нем как о «первом психолингвисте»)[1].

Уже из приведенных слов Выготского из «Орудия и знака» видно, что его понимание деятельности органично связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка. В.В. Давыдов был совершенно прав, когда подчеркивал, что нельзя понять происхождение деятельности отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Что это невозможно, первым увидел именно Лев Семенович. И попытался построить такую психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность выступили бы в теоретическом единстве.

Это ему в большой степени удалось. В его подходе можно выделить несколько существенных моментов.

Первое: четкий анализ **значения как психологического понятия**. Именно у Выготского понятие значения, до тех пор существовавшее лишь в пространстве логики, лингвистики и семиотики, выступило как равноправное в системе понятий общей психологии и психологии развития.

Второе: **динамический, процессуальный характер значения.** Значение выступает у Выготского как «внутренняя структура знаковой операции» (1,160), как путь от мысли к слову и т.д.

Третье: **понятие предметного значения.** Оно едва ли не первым очерчено именно Выготским — хотя аналогичные мысли есть у Рубинштейна, Узнадзе, Леонтьева, но они относятся к более позднему времени.

Четвертое: **смысловое строение сознания.** (Понятие смысла выступает здесь у Выготского как «то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком» (1,165)).

Пятое: **социальная природа значения (знака).** «...Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества» (6,56).

Шестое: **знак, значение как единство общения и обобщения.**

Седьмое и самое главное: то, что **слово и действие объединены в единую психологическую систему.**

Как именно они объединены, Лев Семенович показывает на материале детской игры. (См. его «записки-конспект» об игре, опубликованный Д.Б. Элькониным в его книге 1978 года «Психология игры» и перепечатанной в настоящем томе). Если попытаться кратко сформулировать его позицию, она такова: появление языка (речи) перестраивает систему отображения предмет-

[1]См. А.А. Леонтьев. Лев Семенович Выготский как первый психолингвист. // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып.1. Проблемы современной психологии. М. — Воронеж, 1996.

ного мира в психике ребенка. Наименование предмета, появление словесного значения вносит новый принцип в организацию сознания. Предметность восприятия прямо детерминирована языком (речью). С одной стороны, построение человеческого сознания связано с развитием орудийной деятельности. Но, с другой стороны, на базе словесных значений, становящихся предметными, возникает система смыслов, которая непосредственно и конституирует сознание. При этом слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи. Благодаря этому возможно оперирование «чистыми значениями» вне непосредственного практического действия, т.е. мышление, вообще теоретическая деятельность.

Итог: в основе нового способа оперирования с вещами, предметами лежит словесное значение, слово как орудие социального контакта, общения. Вместе с тем развитие этого способа невозможно без практики, без опоры на реальные свойства вещей.

Харьковские ученики сочли эту концепцию «словоцентричной», и в принципе они были, видимо, правы. Расхождение «харьковчан» с Выготским было четче всего сформулировано А.Н. Леонтьевым в недавно опубликованной рукописи «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» («Вопросы психологии», 1998, №1): «...положение Л.С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его внешней действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» (с. 122).

Описанное выше понимание Выготским роли языка (знака) в становлении человеческого сознания и деятельности реализует его более общий тезис о **культурно-исторической природе человеческой психики.** (Здесь хотелось бы подчеркнуть, что сам термин «культурно-исторический» может употребляться и употребляется двояко. Во-первых, для обозначения определенного периода в развитии взглядов Выготского и его школы — того периода, к которому относится статья Льва Семеновича. «Проблема культурного развития ребенка», написанная совместно с А.Р. Лурия книга «Этюды по истории поведения» и монография А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». Во-вторых, в более широком смысле, когда имеется в виду общая идея Выготского о роли исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики — именно в этом смысле говорит о культурно-историческом подходе А.Г. Асмолов в ряде своих работ последних лет.)

Сказанным не ограничивается значение Выготского для психологии XX века. И следующей проблемой, неразрывно связанной с очерченной выше проблематикой деятельности и знака

(языка, значения), является **роль социальной, коллективной деятельности в психическом развитии ребенка.**

Чтобы раскрыть подход Выготского к этой проблеме, необходимо прежде всего понять, что он вкладывал в само понятие психического развития.

Для него характерно понимание «развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (4,248). Периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, «накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования» (4,249). Как известно, Выготский выделяет 5 таких скачков или «кризисов»: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. К началу каждого нового возрастного периода складывается специфическая «социальная ситуация развития». Это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (4,258). Именно эта социальная действительность — «основной источник развития».

Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет *сейчас,* важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». «Подобно тому, как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития...» (4,262).

Ребенок может решить задачу совершенно самостоятельно, и обычно учитывается только такое, самостоятельное решение. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, конечно, «не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции». Подражание — это все, «что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве...» (4,263). Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самосто-

ятельно. ...Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (4,264).

То самое, что ребенок может сейчас выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно — это и есть знаменитая **зона ближайшего развития.**

Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию». Оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» (Л.С. Выготский. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М.: Л.: 1935, с.16; эту книгу мы полностью воспроизводим в настоящем томе).

Для психолога (и, разумеется, педагога) здесь важны три момента.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс интериоризации, или, как любил говорить Выготский, «вращивания» функции вовнутрь.

Второе. Раз так, значит, и сам процесс обучения (да и воспитания) должен представлять собой коллективную деятельность. (Именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20—30-х гг., включая А.С. Макаренко).

И третье. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками.

Совершенно очевидно, что эта концепция Выготского есть глубинная **теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения.** И в этом одна из главных заслуг Выготского не только перед общей и педагогической психологией, но и перед всем российским образованием.

Вернемся ненадолго назад, к рассуждениям Выготского о диалектике развития ребенка, и обратим внимание на одну его формулировку. Он говорит, что новообразования критических (конфликтных) периодов не сохраняются в дальнейшем в неизменном виде «и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности» (4,254).

Что же такое для Выготского эта **интегральная структура личности?**

Конечно, само понятие личности существовало в психоло-

гии и до Выготского. Но его понимание личности было в каком-то смысле уникальным.

Во-первых, для Выготского «личность — *первичное, что созидается вместе с высшими функциями».* А сами эти функции — «*перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка,* основа социальной структуры личности.... Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности» (Л.С. Выготский. Конкретная психология человека.// Вестник МГУ, серия Психология, 1986, №1, с.59, 54; работа воспроизведена в настоящем томе). (Здесь много общего с мыслями С.Л. Рубинштейна тех лет). Иначе говоря, личность для Выготского есть та основа, вокруг которой строится вся психика человека, включая деятельность и сознание, это то в конкретном человеке, что является непосредственным продуктом, кристаллизацией его социальной жизни. «Раз *человек мыслит,* спросим: *какой человек*... При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в *каком* человеке он происходит» (там же, 59).

Во-вторых, цитируемая статья Выготского не случайно названа «Конкретная психология человека». Это термин Ж. Политцера, французского психолога-марксиста, у которого взято и еще одно важное понятие — «драма». Выготский вообще ценил Политцера очень высоко. Идея личности как драмы важна потому, что вместе с ней в психологию личности вторгается идея диалектики, внутренней борьбы, сложной динамики, слияния и взаимопереходов психических процессов, функций и состояний.

В-третьих, мир для Выготского не есть — пользуясь известным выражением Дж. Брунера — «мир символов»: познавательные процессы — только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их.

В собственно психологическом плане личность для Выготского — это, пользуясь его же терминологией, динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. «В процессе общественной жизни... возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» (6,328).

Таким сплавом, такой единицей высшего порядка для Выготского и является личность как единство интеллекта и аффекта. Их отношение — «не вещь, а процесс». (И, вероятнее всего, перестановка акцентов в последних работах Выготского с деятельности на это единство интеллекта и аффекта, первоначально вызвавшая протест его харьковских учеников, означала собой как раз переход к личностной парадигме — первым его правоту

признал А.В. Запорожец еще в самом конце 30-х гг., а позже к той же позиции пришел и А.Н. Леонтьев.).

Положения Выготского о приоритетности личности и о ее принципиально динамическом строении, специфическом для конкретного человека (и для определенного этапа его развития) нашли дальнейшее развитие у его учеников. Это, например, тезис Леонтьева о личности как системном и сверхчувственном *качестве* индивида, а главное — понимание личности как процесса постоянного самоопределения человека в мире, опять-таки чрезвычайно существенное для психологической и педагогической трактовки сущности образования. У А.Н. Леонтьева есть положение об исследовании личности как исследовании того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им. А.Г. Асмолов говорит о личности, которая сама выбирает деятельность и образ жизни (ср. у Г.М. Андреевой тезис о «личностном выборе деятельности»). Б.С. Братусь понимает личность как психологический орган, координирующий и направляющий процесс «самостроительства» человека.

Системно-динамический подход Выготского к понятию личности неразрывен с еще одной принципиально важной его идеей. Она была сформулирована еще в самом начале его научной деятельности (1924 г.) и прошла через всю его научную биографию. Вот она: «...надо воспитывать не *слепого,* но *ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику» (5,71). Иными словами, **коррекционная педагогика и клиническая психология имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента.** Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществить реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, чего у него *нет,* а на то, что у него *есть* и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции. Кроме дефектологов, эти мысли Выготского чрезвычайно успешно развивал его сотрудник А.Р. Лурия, сумевший до основания перестроить всю мировую нейропсихологию.

В одной из самых последних работ Выгосткого, докладе «Проблема развития и распада высших психических функций», мы находим четкое психофизиологическое обоснование указанной целостности. Для каждой высшей психической функции, говорит Выготский, требуется сложная дифференцированная *объединенная* деятельность целой системы центров. И — в другом месте — он требует «замены структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным и системным анализом, основанным на вычленении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую данную форму деятельности» (1,174).

Мы выделили, конечно, только основные, ключевые идеи Выготского, определившие тот вклад, который внесен им в мировую психологию XX века. И в заключение хотелось бы высказать несколько общих соображений.

Первое. Говоря о научном наследии Выготского, необходимо рассматривать его взгляды не как статическое целое, а в динамике их развития и перехода от одного концептуального понимания к другому. Выготский 1924 года и Выготский 1934 года не идентичны. «Классическая» культурно-историческая теория, мысли Выготского о деятельности и развивавшаяся им в последние годы системно-динамическая концепция личности, конечно, не просто являются разными гранями его наследия: можно и нужно проследить внутреннюю логику перехода от одного этапа его научной биографии к другому.

Второе. Психологические взгляды Выготского могут быть поняты лишь в определенном философском и общегуманитарном контексте. Этот контекст отнюдь не исчерпывается марксистской философией, хотя Выготского нельзя понять вне этого круга идей. Поразительно, насколько близок был Выготскому по целому ряду принципиальных позиций, например, Михаил Михайлович Бахтин — упомянем только его понимание значения как функции знака и как потенции смысла, его идею «смыслового преображения бытия» и понимание «мира действия» как мира предвосхищаемого будущего, его мысль о сознании, становящемся действительным в знаке, в социальном взаимодействии, его понимание деятельности в ее двуединстве — как культуры и как «единственности жизни»... Прямые параллели с Выготским можно обнаружить у Густава Густавовича Шпета. Даже у такого, казалось бы, далекого от Выготского философа, как Павел Александрович Флоренский, можно обнаружить множество пересечений с мыслями Выготского. А на Алексея Алексеевича Ухтомского Выготский прямо ссылается. Еще один замечательный мыслитель, во многом близкий Выготскому в 20—30-е годы, — это Сергей Леонидович Рубинштейн.

Третье — это справедливо не только в отношении Выготского, — его психологические взгляды следует рассматривать во взаимодействии с взглядами его предшественников и последователей, как часть единого потока философской и психологической мысли. История науки учит нас, что автодидактов, гениальных самоучек, начинающих с «нуля», не бывает — во всяком случае, когда речь идет о фигурах масштаба Выготского. Между тем корни взглядов Выготского по существу остаются не проанализированными. С другой стороны, какую бы позицию мы ни занимали в отношении школы Выготского, бесспорно, что не только ее взгляды (или, если угодно, взгляды Леонтьева, Лурия, Гальперина, Запорожца, Эльконина — это одна школа, но в то же время плеяда вполне самостоятельных ученых, развивавших

разные аспекты наследия Выготского, и порой развивавших по-разному) восходят к Выготскому, но и самого Выготского можно до конца понять, только представляя себе, как его позиции были развиты и преобразованы его учениками и последователями.

Поэтому завершим настоящее предисловие словами Даниила Борисовича Эльконина из его записных книжек (цитирую их по своей книге «Л.С . Выготский», М., 1990, с.42):

«Не забыть: если бы Выготский был жив и я смог бы, как это часто бывало, за чашечкой кофе в кафе «Норд» задать ему вопрос, то я спросил бы его: «А ты понимаешь, что своей теорией интериоризации ты отрицаешь то понимание психики и сознания, которое существовало до сих пор в так называемой классической психологии? Отрицаешь изначальность, заданность «души» и всей душевной жизни, отрицаешь, что человек рождается пусть с несовершенной и неразвитой, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что носителем ее является мозг. Ты, наоборот, утверждаешь, что «душа» человеческая, человеческое сознание (психика), существует объективно вне нас как явление интерпсихическое в форме знаков и их значений, являющихся средством организации совместной, прежде всего, трудовой деятельности людей, и что только в результате этого взаимного воздействия людей друг на друга возникает интрапсихическое в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей собственной деятельности. Душа не задана человеку изначально, а дана ему во внешней, чисто материальной форме!»

Но тогда я был молод и, как мне сейчас представляется, не понимал всей грандиозности той задачи, которую на моих глазах решал Лев Семенович».

* * *

Данная книга, адресованная прежде всего студентам-психологам, но могущая представить интерес и для других категорий читателей, включает в себя все основные работы Выготского, рекомендуемые студентам, специализирующимся по общей психологии, психологии личности, возрастной и педагогической психологии. Некоторые из этих работ уже неоднократно перепечатывались (например, «Мышление и речь»), другие воспроизводились только в собрании сочинений Выготского (например, «Исторический смысл психологического кризиса»), третьи, наконец, либо имеются только в виде журнальных публикаций («Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», «Конкретная психология человека», «Проблема культурного развития ребенка»).

Для удобства читателей приведем сведения о некоторых других изданиях трудов Л.С. Выготского, выходивших, начиная с 1956 года:

1. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Воображение и творчество в детском возрасте (2 переиздания).
4. Психология искусства. М., 1965 (более поздние издания: 1968, 1986, 1987).
5. Собрание сочинений в 6 тт.:
   Т.1. Вопросы теории и истории психологии (1982).
   Т.2. Проблемы общей психологии (1982).
   Т.3. Проблемы развития психики (1983).
   Т.4. Детская психология (1984).
   Т.5. Основы дефектологии (1983).
   Т.6. Научное наследие (1984).
6. Педагогическая психология. М., 1991.
7. (Совместно с А.Р.Лурия.) Этюды по истории поведения. М., 1993.
8. Педагогическая психология. М., 1996.
9. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
10. Выготский. Антология гуманной педагогики. М., 1996 (переиздано в 2002).

Сознание как проблема психологии поведения[1]

Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая, как закон, определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю.

К. Маркс

1

Вопрос о психологической природе сознания настойчиво и умышленно обходится в нашей научной литературе. Его стараются не замечать, как будто для новой психологии он и не существует вовсе. Вследствие этого складывающиеся на наших глазах системы научной психологии несут в себе с самого начала ряд органических пороков. Из них назовем несколько — самых основных и главных, на наш взгляд.

1. Игнорируя проблему сознания, психология сама закрывает себе доступ к исследованию сколько-нибудь сложных проблем поведения человека. Она вынуждена ограничиться выяснением самых элементарных связей живого существа с миром. Что это действительно так, легко убедиться, заглянув в оглавление книги В. М. Бехтерева «Общие основы рефлексологии человека» (1923): «Принцип сохранения энергии. Принцип непрерывной изменчивости. Принцип ритма. Принцип приспособления. Принцип противодействия, равного действию. Принцип отно-

[1]Статья написана в 1925 г. Опубликована в сборнике «Психология и марксизм» (Под ред. К. Н. Корнилова. М.; Л., 1925).

сительности». Одним словом, всеобъемлющие принципы, охватывающие не только поведение животного и человека, но все мировое целое. И при этом ни одного психологического закона, который формулировал бы найденную связь или зависимость явлений, характеризующую своеобразие человеческого поведения, в отличие от поведения животного.

На другом полюсе книги — классический эксперимент образования условного рефлекса, один малый опыт, принципиально исключительно важный, но не заполняющий мирового пространства от условного рефлекса первой степени до принципа относительности. Несоответствие крыши и фундамента, отсутствие самого здания между ними легко обнаруживают, насколько рано еще формулировать мировые принципы на рефлексологическом материале и как легко взять из других областей знания законы и применить их к психологии. При этом чем более широкий и всеобъемлющий принцип мы возьмем, тем легче его будет натянуть на нужный нам факт. Нельзя забывать только, что объем и содержание понятия всегда находятся в обратно пропорциональной зависимости. И так как объем мировых принципов стремится к бесконечности, их психологическое содержание с той же стремительностью умаляется до нуля.

И это не частный порок бехтеревского курса. В том или ином виде этот же порок обнаруживается и сказывается на всякой попытке систематически изложить учение о поведении человека как голую рефлексологию.

2. Отрицание сознания и стремление построить психологическую систему без этого понятия, как «психологию без сознания», по выражению П. П. Блонского[1](1921, с. 9) , ведет к тому, что методика лишается необходимейших средств исследования, не выявленных, не обнаруживаемых простым глазом реакций, как внутренних движений, внутренней речи, соматических реакций и т. п. Изучение только реакций, видимых простым глазом, совершенно бессильно и несостоятельно даже перед простейшими проблемами поведения человека. Между тем поведение человека организовано таким образом, что именно внутренние, плохо обнаруживаемые движения направляют и руководят им. Когда мы формируем условный слюнный рефлекс собаки, мы известным образом внешними приемами предварительно организуем ее поведение — иначе опыт не удастся. Мы ставим ее в станок, охватываем ее лямками и пр. Точно так же мы предварительно организуем поведение испытуемого известными внутрен-

[1]*Блонский* Павел Петрович (1884—1941) — советский педагог и психолог. Активный участник перестройки психологической науки в СССР на основе методологии диалектического материализма. Основные работы — в области детской психологии и проблем развития памяти и мышления.

ними движениями — через инструкцию, пояснение и пр. И если эти внутренние движения вдруг изменяются в течение опыта — вся картина поведения резко изменится. Таким образом, мы пользуемся всегда заторможенными реакциями; мы знаем, что они протекают всегда безостановочно в организме, что им принадлежит влиятельная регулирующая роль в поведении, поскольку оно сознательно. Но мы лишены всяких средств для исследования этих внутренних реакций.

Проще говоря: человек всегда думает про себя; это никогда не остается без влияния на его поведение; внезапная перемена мыслей во время опыта всегда резко отзовется на всем поведении испытуемого (вдруг мысль: «Не буду я смотреть в аппарат»). Но мы ничего не знаем о том, как учесть это влияние.

3. Стирается всякая принципиальная грань между поведением животного и поведением человека. Биология пожирает социологию, физиология — психологию. Поведение человека изучается в той мере, в какой оно есть поведение млекопитающего животного. То принципиально новое, что вносят в человеческое поведение сознание и психика, при этом игнорируется. Для примера сошлюсь на два закона: закон угасания (или внутреннего торможения) условных рефлексов, установленный И. П. Павловым (1923), и закон доминанты, сформулированный А. А. Ухтомским[1] (1923).

Закон угасания (или внутреннего торможения) условных рефлексов устанавливает тот факт, что при продолжительном возбуждении одним условным раздражителем, не подкрепляемым безусловным, условный рефлекс постепенно ослабевает и наконец угасает вовсе. Переходим к поведению человека. Замыкаем у испытуемого условную реакцию на какой-нибудь раздражитель: «Когда услышите звонок, нажмите кнопку ключа». Повторяем опыт 40, 50, 100 раз. Есть ли угасание? Напротив, связь закрепляется — от раза к разу, ото дня ко дню. Наступает утомление — но не это имеет в виду закон угасания. Очевидно, здесь простое перенесение закона из области зоопсихологии в психологию человека невозможно. Нужна какая-то принципиальная оговорка. Но мы не только не знаем ее, но не знаем даже, где и как искать ее.

Закон доминанты устанавливает существование в нервной системе животного таких очагов возбуждения, которые притягивают к себе другие, субдоминантные возбуждения, попадающие в это время в нервную систему. Половое возбуждение у кошки, акты глотания и дефекации, обнимательный рефлекс у лягушки — все это, как показывают исследования, усиливается за счет

[1] *Ухтомский* Алексей Алексеевич (1875 — 1942) — советский физиолог. Разработал учение о доминанте как особой функциональной системе (констелляции процессов в нервных центрах), являющейся физиологическим механизмом организации и регуляции поведения.

всякого постороннего раздражения. Отсюда делается прямой переход к акту внимания у человека и устанавливается, что физиологической основой этого акта является доминанта. Но вот оказывается, что внимание как раз лишено этой характерной черты доминанты — способности усиливаться от всякого постороннего раздражения. Напротив, всякий посторонний раздражитель отвлекает и ослабляет внимание. Опять переход от законов доминанты, установленных на кошке и лягушке, к законам человеческого поведения, очевидно, нуждается в существенной поправке.

4. Самое главное — исключение сознания из сферы научной психологии сохраняет в значительной мере весь дуализм и спиритуализм прежней субъективной психологии. В. М. Бехтерев утверждает, что система рефлексологии не противоречит гипотезе «о душе» (1923). Субъективные или сознательные явления характеризуются им как явления второго ряда, как специфические внутренние явления, сопровождающие сочетательные рефлексы. Дуализм закрепляется тем, что допускается возможность и даже признается неизбежность возникновения в будущем отдельной науки — субъективной рефлексологии.

Основная предпосылка рефлексологии — допущение возможности объяснить все без остатка поведение человека, не прибегая к субъективным явлениям, построить психологию без психики — представляет вывороченный наизнанку дуализм субъективной психологии — ее попытку изучать чистую, отвлеченную психику. Это другая половина прежнего же дуализма: там психика без поведения, здесь поведение без психики, и там и здесь «психика» и «поведение» понимаются как два разных явления. Ни один психолог, будь он даже крайний спиритуалист и идеалист, именно в силу этого дуализма, не отрицал физиологического материализма рефлексологии, но, напротив, всегда и всякий идеализм непременно предполагал его.

5. Изгоняя сознание из психологии, мы прочно и навсегда замыкаемся в кругу биологической нелепости. Даже Бехтерев предостерегает как от большой ошибки от того, чтобы считать «субъективные процессы совершенно лишними или побочными явлениями в природе (эпифеноменами), ибо мы знаем, что все лишнее в природе атрофируется и уничтожается, тогда как наш собственный опыт говорит нам, что субъективные явления достигают наивысшего развития в наиболее сложных процессах соотносительной деятельности» (там же, с. 78).

Следовательно, остается признать одно из двух: или это действительно так и есть — тогда невозможно изучать поведение человека, сложные формы его соотносительной деятельности безотносительно к его психике; или это не так — тогда психика эпифеномен, побочное явление, раз все объясняется и без нее,

тогда мы придем к биологическому абсурду. Третья возможность не дана.

6. Для нас при такой постановке вопроса навсегда закрывается доступ к исследованию главнейших проблем — структуры нашего поведения, анализа его состава и форм. Мы навсегда обречены оставаться при ложном представлении, будто поведение есть сумма рефлексов.

Рефлекс — понятие абстрактное: методологически оно крайне ценно, но оно не может стать основным понятием психологии как конкретной науки о поведении человека. Человек вовсе не кожаный мешок, наполненный рефлексами, и мозг не гостиница для случайно останавливающихся рядом условных рефлексов.

Исследование доминантных реакций на животных, исследование интеграции рефлексов показало с непререкаемой убедительностью, что работа каждого органа, его рефлекс, не есть нечто статическое, но есть только функция от общего состояния организма. Нервная система работает как одно целое — эта формула Ч. Шеррингтона[1] должна быть положена в основу учения о структуре поведения.

В самом деле, слово «рефлекс» в том смысле, в каком оно употребляется у нас, очень напоминает историю Каннитферштана, имя которого бедный иностранец слышал в Голландии всякий раз в ответ на свои вопросы: «Кого хоронят? Чей это дом? Кто проехал?» и т. д. Он по наивности думал, что все в этой стране совершается Каннитферштаном, между тем это слово означало, что его вопросов встречные голландцы не понимали. Вот таким свидетельством в непонимании изучаемых явлений легко может представиться рефлекс цели или рефлекс свободы[2]. Что это не рефлекс в обычном смысле — в том смысле, как слюнный рефлекс, а какой-то отличный от него по структуре механизм поведения, ясно для всякого. И только при всеобщем приведении к одному знаменателю можно обо всем говорить одинаково: это рефлекс, как это Каннитферштан. Самое слово «рефлекс» обессмысливается при этом.

Что такое ощущение? — Это рефлекс. Что такое речь, жесты,

[1] *Шеррингтон* (Sherrington) Чарлз (1857 — 1952) — английский физиолог. Создал учение об интегративном характере деятельности центральной нервной системы, в основе которого лежало представление о рефлекторном акте как целостном процессе, выполняющем адаптивную функцию. Однако психика рассматривалась им как особая сущность, не подчиненная общим закономерностям работы мозга.

[2] Понятия о *рефлексе цели* и *рефлексе свободы* были введены И. П. Павловым, однако они не укладывались в основную детерминистскую схему образования условного рефлекса. Выготский выступал против универсализации этой схемы, полагая, что тем самым утрачивается ее позитивное значение, которое может быть сохранено лишь при условии ограничения указанной схемы определенным кругом явлений.

мимика? — Это тоже рефлексы. А инстинкты, обмолвки, эмоции? — Это тоже все рефлексы. Все явления, что нащупала вюрцбургская школа в высших мыслительных процессах, анализ сновидений, предложенный Фрейдом[1], — все это те же рефлексы. Все это, конечно, совершенно так и есть, но научная бесплодность таких голых констатирований совершенно очевидна. При таком методе изучения наука не только не вносит света и ясности в изучаемые вопросы, помогая расчленить, ограничить предметы, формы, явления, но, напротив, заставляет все видеть в тусклом полусвете, когда все сливается вместе и нет отчетливой границы между предметами. То рефлекс, и это тоже рефлекс, но что же отличает этот от того?

Надо изучать не рефлексы, а поведение — его механизм, состав, структуру. У нас всякий раз возникает иллюзия при эксперименте над животным или человеком, будто мы исследуем реакцию или рефлекс. В сущности, мы исследуем всякий раз поведение, потому что мы непременно организуем заранее известным образом поведение испытуемого, чтобы обеспечить за реакцией или рефлексом преобладание; иначе мы ничего не получим.

Разве в опытах И. П. Павлова собака реагирует слюнным рефлексом, а не множеством самых различных двигательных реакций, внутренних и внешних, и разве они не влияют на протекание наблюдаемого рефлекса? И разве условный раздражитель, присоединяемый в этих опытах, не вызывает сам по себе таких же реакций (ориентировочные реакции уха, глаза и пр.)? Почему же замыкание условной связи происходит между слюнным рефлексом и звонком, а не наоборот, т. е. не мясо начинает вызывать ориентировочное движение ушей? Разве испытуемый, нажимая на кнопку ключа по сигналу, выразил в этом всю свою реакцию? А общее расслабление тела, откидывание к спинке стула, отведение головы, вздох и пр. не составляют существеннейших частей реакции?

Все это указывает на сложность любой реакции, на зависимость ее от структуры того механизма поведения, в который она включена, на невозможность изучать реакцию в абстрактном виде. Не забудем к тому же, прежде чем делать очень большие и ответственные выводы из классического эксперимента с условным рефлексом, что исследование еще только начинается, что оно охватило очень узкий круг, что изучены только 1—2 вида рефлексов — слюнный и оборонительно-двигательный, и то только условные рефлексы первого-второго порядка, и в направлении, биологически невыгодном для животного (зачем животному выделять слюну на очень отдаленные сигналы, на условные раздражители высокого порядка?). Поэтому остережем-

[1] *Фрейд* (Freud) Зигмунд (1856 — 1939) — австрийский врач и психолог. Родоначальник психоанализа.

ся от прямого перенесения в психологию рефлексологических законов. Верно говорит В. А. Вагнер[1] (1923), что рефлекс есть фундамент, но по фундаменту еще ничего нельзя сказать, что будет на нем выстроено.

По всем этим соображениям, думается, приходится переменить взгляд на поведение человека как на механизм, раскрытый вполне ключом условного рефлекса. Без предварительной рабочей гипотезы о психологической природе сознания невозможны критический пересмотр всего научного капитала в этой области, отбор и просеивание его, перевод на новый язык, выработка новых понятий и создание новой проблематики.

Научной психологии надо не игнорировать факты сознания, а материализовать их, перевести на объективный язык объективно существующее и навсегда разоблачить и похоронить фикции, фантасмагории и пр. Без этого невозможна никакая работа — ни преподавание, ни критика, ни исследование.

Нетрудно понять, что сознание не приходится рассматривать биологически, физиологически и психологически как второй ряд явлений. Ему должно быть найдено место и истолкование в одном ряду явлений со всеми реакциями организма. Это первое требование к нашей рабочей гипотезе. Сознание есть проблема структуры поведения. Другие требования: гипотеза должна без натяжки объяснить основные вопросы, связанные с сознанием, — проблему сохранения энергии, самосознание, психологическую природу познания чужих сознаний, сознательность трех основных сфер эмпирической психологии (мышления, чувства и воли), понятие бессознательного, эволюцию сознания, тождество и единство его.

Здесь, в этом коротком и беглом очерке, высказаны только самые предварительные, самые общие, самые основные мысли, на скрещении которых, думается нам, и возникнет будущая рабочая гипотеза сознания в психологии поведения.

2

Подойдем к вопросу извне, не от психологии.

Все поведение животного в главнейших формах складывается из двух групп реакций: прирожденных, или безусловных, рефлексов и приобретенных, или условных, рефлексов. При этом

[1] *Вагнер* Владимир Александрович (1889 — 1934) — основоположник зоопсихологии в России. Исходя из дарвиновского учения, исследовал на основе объективного метода инстинкты у животных. Доказывал, что психическая регуляция поведения раскрывается в ее своеобразии при сравнительно-историческом изучении.

прирожденные рефлексы составляют как бы биологический экстракт наследственного коллективного опыта всего вида, а приобретенные возникают на основе этого наследственного опыта через замыкание новых связей, данных в личном опыте индивида. Так что все поведение животного можно условно обозначить как наследственный опыт плюс наследственный опыт, помноженный на личный. Происхождение наследственного опыта выяснено Ч. Дарвином; механизм умножения этого опыта на личный есть механизм условного рефлекса, установленный И. П. Павловым. Этой формулой, в общем, исчерпывается поведение животного.

Иначе обстоит дело с человеком. Здесь, для того чтобы охватить сколько-нибудь полно все поведение, необходимо ввести новые члены в формулу. Здесь необходимо прежде всего отметить чрезвычайно расширенный наследуемый опыт человека по сравнению с животными. Человек пользуется не только физически унаследованным опытом. Вся наша жизнь, труд, поведение основаны на широчайшем использовании опыта прежних поколений, опыта, не передаваемого через рождение от отца к сыну. Условно обозначим его как исторический опыт.

Рядом с ним должен быть поставлен опыт социальный, опыт других людей, который входит очень значительным компонентом в поведение человека. Я располагаю не только теми связями, которые замкнулись в моем личном опыте между безусловными рефлексами и отдельными элементами среды, но и множеством таких связей, которые были установлены в опыте других людей. Если я знаю Сахару и Марс, хотя ни разу не выезжал из своей страны и ни разу не смотрел в телескоп, то очевидно, что происхождением своим этот опыт обязан опыту других людей, ездивших в Сахару и глядевших в телескоп. Столь же очевидно, что такого опыта у животных нет. Обозначим это как социальный компонент нашего поведения.

Наконец, существенно новым для поведения человека является то, что приспособление его и связанное с ним поведение принимают новые, по сравнению с животными, формы. Там — пассивное приспособление к среде; здесь — активное приспособление среды к себе. Правда, и у животных встречаем мы начальные формы активного приспособления в инстинктивной деятельности (витье гнезд, постройка жилища и пр.), но в животном царстве формы эти, во-первых, не имеют преобладающего, основного значения, а во-вторых, они все еще остаются пассивными по существу и по механизму своего осуществления.

Паук, который ткет паутину, и пчела, строящая ячейки из воска, делают это в силу инстинкта, машинообразно, все одинаково и не обнаруживают в этом больше активности, чем во всех остальных приспособительных реакциях. Другое дело — ткач или архитектор. Как говорит Маркс, они раньше построили свое

произведение в голове; результат, полученный в процессе труда, имелся перед началом этого труда идеально (см.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 189). Это совершенно бесспорное пояснение Маркса не означает ничего другого, кроме обязательного для человеческого труда удвоения опыта. Труд повторяет в движениях рук и в изменениях материала то, что прежде проделано в представлении работника как бы с моделями этих же движений и этого же материала. Вот такого удвоенного опыта, позволяющего человеку развить формы активного приспособления, у животного нет. Назовем условно этот новый вид поведения удвоенным опытом.

Теперь новая часть формулы поведения человека примет такой вид: исторический опыт, социальный опыт, удвоенный опыт.

Остается вопрос: какими знаками связать эти новые члены формулы между собой и с прежней ее частью? Знак умножения наследственного опыта на личный для нас ясен: он означает механизм условного рефлекса.

Отысканию недостающих знаков и посвящены следующие разделы этой статьи.

3

В предыдущем разделе намечены биологический и социальный моменты проблемы. Теперь рассмотрим столь же кратко ее физиологическую сторону.

Даже самые элементарные опыты с изолированными рефлексами наталкиваются на проблему координации рефлексов или перехода их в поведение. Выше упомянуто было мимоходом о том, что любой опыт Павлова уже предполагает так предварительно организованное поведение собаки, чтобы замкнулась в столкновении рефлексов единственная нужная связь. Павлову же пришлось (1950) формировать некоторые более сложные рефлексы собаки. Не раз он указывает на возникавшие в процессе опытов столкновения двух разных рефлексов. При этом результаты не всегда бывают одинаковы: в одном случае рассказывается об усилении пищевого рефлекса одновременным сторожевым, в другом — о победе пищевого над сторожевым. Два рефлекса представляют буквально как бы две чаши весов, говорит Павлов по этому поводу. Он не закрывает глаза на необычайную сложность протекания рефлекса. «Если взять во внимание, — говорит он, — что данный рефлекс на внешнее раздражение не только ограничивается и регулируется другим внешним одновременным рефлекторным актом, но и массою внутренних рефлексов, а также действием всевозможных внутренних раздражителей: химических, термических и т. д. — как на разные отде-

лы центральной нервной системы, так и непосредственно на самые рабочие тканевые элементы, то таким представлением была бы захвачена вся реальная сложность рефлекторных ответных явлений» (там же, с. 190).

Основной принцип координации рефлексов, как он выяснен в исследованиях Ч. Шеррингтона, заключается в борьбе различных групп рецепторов за общее двигательное поле. Дело в том, что приносящих нейронов в нервной системе намного больше, чем отводящих, поэтому каждый двигательный нейрон находится в рефлекторной связи не только с одним рецептором, но со многими, вероятно, со всеми. В организме всегда возникает борьба за общее двигательное поле, за обладание одним рабочим органом между различными рецепторами. Исход этой борьбы зависит от очень сложных и многообразных причин. Таким образом, выясняется, что всякая осуществленная реакция, всякий победивший рефлекс возникает после борьбы, после конфликта в «пункте коллизии» (Ч. Шеррингтон, 1912).

Поведение есть система победивших реакций.

При нормальных условиях, говорит Шеррингтон, если оставить в стороне вопросы сознания, все поведение животного слагается из последовательных переходов конечного поля то к одной группе рефлексов, то к другой. Другими словами, все поведение есть ни на минуту не утихающая борьба. Есть все основания предположить, что одна из важнейших функций головного мозга именно в том и заключается, чтобы устанавливать координацию между рефлексами, исходящими из отдаленных точек, благодаря чему нервная система интегрируется до целостного индивида.

Координирующий механизм общего двигательного поля служит, по мнению Шеррингтона, основой коренного психического процесса внимания. Благодаря этому принципу в каждый момент создается единство действия, а это, в свою очередь, служит основой понятия личности; таким образом, создание единства личности составляет задачу нервной системы, утверждает Шеррингтон. Рефлекс представляет собой интегральную реакцию организма. Каждую мышцу при этом, каждый рабочий орган приходится рассматривать как «чек на предъявителя, которым может овладеть любая группа рецепторов» (там же, с. 23).

Общее представление о нервной системе прекрасно выясняется на сравнении: «Система рецепторов относится к системе выносящих путей, как широкое верхнее отверстие воронки к ее выходному отверстию. Но каждый рецептор стоит в связи не с одним, а со многими, может быть, со всеми выносящими волокнами; конечно, связь эта бывает различной прочности. Поэтому, продолжая наше сравнение с воронкой, нужно сказать, что всякая нервная система представляет собой воронку, одно отверстие которой впятеро шире другого; внутри этой воронки расположены рецепторы, которые тоже представляют собой воронки,

широкое отверстие которых повернуто к выходному концу общей воронки и покрывает его целиком» (там же, с. 56).

И. П. Павлов (1950) сравнивает большие полушария головного мозга с телефонной станцией, где замыкаются новые, временные связи между элементами среды и отдельными реакциями. Гораздо больше, чем телефонную станцию, наша нервная система напоминает узкие двери в каком-либо большом здании, к которым в панике устремилась многотысячная толпа; в двери могут пройти только несколько человек; прошедшие благополучно — немногие из тысячи погибших, оттесненных. Это ближе передает тот катастрофический характер борьбы, динамического и диалектического процесса между миром и человеком и внутри человека, который называется поведением.

Из этого естественно следуют два положения, нужные для правильной постановки вопроса о сознании как механизме поведения.

1. Мир как бы вливается в широкое отверстие воронки тысячами раздражителей, влечений, зовов; внутри воронки идет непрестанная борьба, столкновение; все возбуждения вытекают из узкого отверстия в виде ответных реакций организма в сильно уменьшенном количестве. Осуществившееся поведение есть ничтожная доля возможного. Человек всякую минуту полон неосуществившихся возможностей. Эти неосуществившиеся возможности нашего поведения, эта разность между широким и узким отверстиями воронки есть совершеннейшая реальность, такая же, как и восторжествовавшие реакции, потому что все соответствующие им три момента реакции налицо.

Это неосуществленное поведение при сколько-нибудь сложном строении конечного общего поля и при сложных рефлексах может иметь чрезвычайно разнообразные формы. «В сложных рефлексах рефлекторные дуги иногда аллиируются по отношению к одной части общего поля и борются друг с другом в отношении к другой его части» (Ч. Шеррингтон, 1912, с. 26). Таким образом, реакция может остаться наполовину не осуществленной или осуществленной в некоторой, всякий раз неопределенной своей части.

2. Благодаря чрезвычайно сложному равновесию, устанавливаемому в нервной системе сложнейшей борьбой рефлексов, нужна часто совершенно незначительная сила нового раздражителя, который решил бы исход борьбы. Так в сложной системе борющихся сил и ничтожная новая сила может определить собой результат и направление равнодействующей; в большой войне и маленькое государство, присоединившись к одной из сторон, может решить победу и поражение. Это значит, что легко можно себе представить, как незначительные сами по себе реакции, даже малоприметные, могут оказаться руководящими в зависимости от конъюнктуры в том «пункте коллизии», в который они вступают.

4

Самый элементарный и основной, всеобщий закон связи рефлексов может быть сформулирован так: рефлексы связываются между собой по законам условных рефлексов, причем ответная часть одного рефлекса (моторная, секреторная) может стать при соответствующих условиях условным раздражителем (или тормозом) другого рефлекса, замыкаясь по сенсорному пути связанных с ним периферических раздражений в рефлекторную дугу с новым рефлексом. Целый ряд таких связей, возможно, дан наследственно и относится к безусловным рефлексам. Остальная часть этих связей создается в процессе опыта — и не может не создаваться постоянно в организме.

И. П. Павлов называет этот механизм цепным рефлексом и прилагает его к объяснению инстинкта. В опытах Г. П. Зеленого[1] (1923) обнаружился тот же механизм при исследовании ритмических мышечных движений, которые тоже оказались цепным рефлексом. Таким образом, механизм этот объясняет лучше всего бессознательные, автоматические соединения рефлексов. Однако он же, если принять во внимание не одну и ту же систему рефлексов, а разные и возможность передачи из одной системы в другую, и есть в основном самый механизм сознания в его объективном значении. Способность нашего тела быть раздражителем (своими актами) для самого себя (для новых актов) — такова основа сознания.

Уже сейчас можно говорить о несомненном взаимодействии отдельных систем рефлексов, об отражении одних систем на других. Собака на соляную кислоту реагирует выделением слюны (рефлекс), но сама слюна — новый раздражитель для рефлекса глотания или выбрасывания ее наружу. В свободной ассоциации я произношу на слово-раздражитель «роза» — «нарцисс». Это рефлекс, но он же является раздражителем для следующего слова — «левкой». Это все внутри одной системы или близких — сотрудничающих систем. Вой волка вызывает во мне как раздражитель соматические и мимические рефлексы страха; измененное дыхание, сердцебиение, дрожь, сухость в горле (рефлексы) заставляют меня сказать или подумать: «Я боюсь». Здесь передача с одних систем на другие.

Самую сознательность, или сознаваемость, нами своих поступков и состояний следует, видимо, понимать прежде всего как правильно функционирующую в каждый сознательный момент систему передаточных механизмов с одних рефлексов на другие. Чем правильнее всякий внутренний рефлекс в качестве

[1]*Зеленый* Георгий Павлович (1878 — 1951) — советский физиолог, ученик И. П. Павлова.

раздражителя вызывает целый ряд других рефлексов из других систем, передается на другие системы, тем более мы способны отдать отчет себе и другим в переживаемом, тем оно переживается сознательнее (чувствуется, закрепляется в слове и т. д.).

Отдать отчет и значит перевести одни рефлексы в другие. Бессознательное, психическое и означает рефлексы, не передающиеся в другие системы. Возможны бесконечно разнообразные степени сознательности, т. е. взаимодействия систем, включенных в механизм действующего рефлекса. Сознание своих переживаний и означает не что иное, как имение их в качестве объекта (раздражителя) для других переживаний. Сознание есть переживание переживаний, точно таким же образом, как переживания просто суть переживания предметов. Но именно способность рефлекса (переживания предмета) быть раздражителем (предметом переживания) для нового рефлекса — этот механизм сознательности и есть механизм передачи рефлексов из одной системы в другую. Это приблизительно то же, что В. М. Бехтерев называет подотчетными и неподотчетными рефлексами.

Проблема сознания должна быть поставлена и решена психологией в том смысле, что сознание есть взаимодействие, отражение, взаимовозбуждение различных систем рефлексов. Сознательно то, что передается в качестве раздражителя на другие системы и вызывает в них отклик. Сознание всегда эхо, ответный аппарат. Приведу три ссылки на литературу.

1. Здесь уместно напомнить, что в психологической литературе не раз указывалось на круговую реакцию как на механизм, который возвращает в организм его же собственный рефлекс при помощи возникающих при этом центростремительных токов и который лежит в основе сознания (Н. Н. Ланге, 1914). При этом выдвигалось часто биологическое значение круговой реакции: новое раздражение, посланное рефлексом, вызывает новую, вторичную реакцию, которая либо усиливает и повторяет, либо ослабляет и подавляет первую реакцию, в зависимости от общего состояния организма, как бы от той оценки, которую организм дает своему же рефлексу. Таким образом, круговая реакция представляет собой не простое соединение двух рефлексов, но такое соединение, где одна реакция управляется и регулируется другой. Этим намечается новый момент в механизме сознания: его регуляторная роль по отношению к поведению.

2. Ч. Шеррингтон различает экстерорецептивное и интерорецептивное поля, как поле наружной поверхности тела и как внутреннюю поверхность некоторых органов, куда вводится некоторая часть внешней среды. Отдельно говорит он о проприорецептивном поле, возбуждаемом самим же организмом, изменениями, которые происходят в мышцах, сухожилиях, суставах, кровеносных сосудах и т. д.

«В отличие от рецепторов экстеро- и интерорецептивного

полей, рецепторы проприорецептивного поля возбуждаются лишь вторично влияниями, идущими из внешней среды. Их раздражителем является деятельное состояние тех или иных органов, например сокращение мышцы, которое в свою очередь служит первичной реакцией на раздражение поверхностного рецептора факторами внешней среды. Обычно рефлексы, возникающие благодаря раздражению проприорецептивных органов, сочетаются с рефлексами, вызванными раздражением экстерорецептивных органов» (Ч. Шеррингтон, 1912, с. 42).

Сочетание вторичных рефлексов с первичными реакциями, эта «вторичная связь» может соединять, как показывает исследование, рефлексы как аллиированного, так и антагонистического типа. Другими словами, вторичная реакция может усиливать и прекращать первичную. В этом и заключается механизм сознания.

3. Наконец, И. П. Павлов в одном месте говорит, что воспроизведение нервных явлений в субъективном мире является очень своеобразным, так сказать, многократно преломленным, так что в целом психологическое понимание нервной деятельности в высшей степени условно и приблизительно.

Едва ли здесь Павлов имел в виду что-либо большее, чем простое сравнение, но мы готовы понять его слова в буквальном и точном смысле и утверждать, что сознание и есть «многократное преломление» рефлексов.

5

Этим разрешается проблема психики без затраты энергии. Сознание всецело и без всякого остатка сводится на передаточные механизмы рефлексов, работающие по общим законам, т. е. можно допустить, что никаких других процессов, кроме реакций, в организме нет.

Открывается возможность и для решения проблемы самосознания и самонаблюдения. Внутреннее восприятие, интроспекция возможны только благодаря существованию проприорецептивного поля и связанных с ним вторичных рефлексов. Это всегда как бы эхо реакции.

Самосознание как восприятие того, что, по выражению Дж. Локка, происходит в собственной душе человека, всецело исчерпывается этим. Здесь становится ясной доступность этого опыта одному лицу — самому переживающему свой опыт. Только я сам и я один могу наблюдать и воспринимать мои вторичные реакции, потому что для меня одного мои рефлексы служат новыми раздражителями проприорецептивного поля. При этом легко объясняется и основная расколотость опыта: психическое потому именно и не похоже ни на что другое, что оно имеет дело с

раздражителями sui generis, не встречающимися нигде больше, кроме моего тела. Движение моей руки, воспринимаемое глазом, может быть одинаково раздражителем как для моего, так и для чужого глаза, но сознательность этого движения, те проприорецептивные возбуждения, которые возникают и вызывают вторичные реакции, существуют для меня одного. Они ничего не имеют общего с первым раздражением глаза. Здесь совершенно другие нервные пути, другие механизмы, другие раздражители.

С этим теснейшим образом связан и сложнейший вопрос психологической методики: о ценности самонаблюдения. Прежняя психология считала его основным и главным источником психологического знания. Рефлексология отвергает его вовсе или вводит под контролем объективных данных как источник дополнительных сведений (В. М. Бехтерев, 1923).

Изложенное понимание вопроса позволяет понять в самых приблизительных и общих чертах то значение (объективное), какое может иметь для научного исследования словесный отчет испытуемого. Невыявленные рефлексы (немая речь), внутренние рефлексы, недоступные прямому восприятию наблюдающего, могут быть обнаружены часто косвенно, опосредованно, через доступные наблюдению рефлексы, по отношению к которым они являются раздражителями. По наличию полного рефлекса (слова) мы судим о наличии соответствующего раздражителя, который в настоящем случае играет двойную роль: раздражителя по отношению к полному рефлексу и рефлекса по отношению к предыдущему раздражителю.

При той огромной и первостепенной роли, которую в системе поведения играет психика, т. е. невыявленная группа рефлексов, было бы самоубийством для науки отказываться от обнаружения ее косвенным путем, через ее отражения на других системах рефлексов. Ведь учитываем же мы рефлексы на внутренние, скрытые от нас раздражители. Логика здесь та же и тот же ход мысли и доказательства. В таком понимании отчет испытуемого ни в какой степени не является актом самонаблюдения, который якобы примешивает свою ложку дегтя в бочку меда научно-объективного исследования. Никакого самонаблюдения. Испытуемый не ставится вовсе в положение наблюдателя, не помогает экспериментатору наблюдать скрытые от него рефлексы. Испытуемый до конца — и в самом своем отчете — остается объектом опыта, но в самый опыт вносятся последующим опросом некоторые изменения, трансформация — вводится новый раздражитель (новый опрос), новый рефлекс, позволяющий судить о невыясненных частях предыдущего. Весь опыт при этом как бы пропускается через двойной объектив.

В методику психологического исследования необходимо ввести такое пропускание опыта через вторичные реакции сознания. Поведение человека и установление у него новых условных реакций определяются не только выявленными, полными,

до конца обнаруженными реакциями, но и не выявленными в своей внешней части, не видимыми простым глазом. Почему можно изучать полные речевые рефлексы, а учитывать мысли-рефлексы, оборванные на двух третях, нельзя, хотя это те же, реально существующие, несомненные реакции?

Если я произнесу вслух, так, чтобы слышал экспериментатор, пришедшее мне в свободной ассоциации слово «вечер», это подлежит учету как словесная реакция, условный рефлекс. А если я его произнесу неслышно, про себя, подумаю — разве от того оно перестает быть рефлексом и меняет свою природу? И где грань между произнесенным и непроизнесенным словом? Если зашевелились губы, если я издал шепот, но все еще неслышный для экспериментатора, — как тогда? Может он просить меня повторить вслух это слово или это будет субъективный метод, допустимый только на самом себе? Если может (а с этим, вероятно, согласятся почти все), то почему не может просить произнести вслух мысленно произнесенное слово, т. е. без шевеления губ и шепота? Ведь оно все время было и теперь остается речедвигательной реакцией, условным рефлексом, без которого мысли нет. А это и есть уже опрос, высказывание испытуемого, его словесный отчет относительно не выявленных, не уловленных слухом экспериментатора (вот и вся разница между мыслями и речью), но, несомненно, объективно бывших реакций. В том, что они были, действительно со всеми признаками материального бытия, мы можем убедиться многими способами. В разработке этих способов и состоит одна из важнейших задач психологической методики. Психоанализ[1] — один из таких способов.

Но что самое важное — это то, что они [невыявленные рефлексы. — *Ред.*] сами позаботятся о том, чтобы убедить нас в своем существовании. Они скажутся с такой силой и яркостью в дальнейшем течении реакций, что заставят экспериментатора или учесть их, или отказаться вовсе от изучения такого течения реакций, в которое они врываются. А много ли есть таких примеров поведения, в которые не врывались бы задержанные рефлексы? Итак, или откажемся от изучения поведения человека в

[1] *Психоанализ* — направление, исходящее из положения о том, что основу психической жизни составляют ее неосознаваемые силы (влечения, прежде всего сексуальные, агрессивные и т. п. импульсы), которые находятся в конфликте с процессами сознания и способны деформировать эти процессы, придавая поведению неадекватный характер, вызывая неврозы, душевные травмы, расстройства и т. п. Предполагается, что с помощью специальных методов (свободных ассоциаций, клинической беседы, различных психотерапевтических приемов) личность может быть освобождена от давления травмирующих ее неосознаваемых комплексов. Действием указанных психологических механизмов объясняются также социальные процессы и развитие культуры. Родоначальником психоанализа был Фрейд, идеи которого повлияли на другие разновидности этого направления (А. Адлер, К. Юнг, неофрейдисты и др.).

его существеннейших формах, или введем в наш опыт обязательный учет этих внутренних движений.

Два примера пояснят эту необходимость. Если я запоминаю что-либо, устанавливаю новый речевой рефлекс, разве безразлично, что я буду в это время думать — просто ли буду про себя повторять заданное слово или устанавливать логическую связь между этим словом и другим? Разве не ясно, что результаты в обоих случаях будут существенно иные?

В свободной ассоциации на слово-раздражитель «гром» я произношу «змея», но прежде еще у меня мелькает мысль: «молния». Разве не ясно, что без учета этой мысли я получу заведомо ложное представление, будто на «гром» реакция была «змея», а не «молния»?

Разумеется, здесь речь идет не о простом перенесении экспериментального самонаблюдения из традиционной психологии в новую. Скорее — о неотложной необходимости разработать новую методику для исследования заторможенных рефлексов. Здесь защищалась только принципиальная необходимость и возможность этого.

Чтобы покончить с вопросами методов, остановимся кратко на той поучительной метаморфозе, которую переживает нынче методика рефлексологического исследования в применении к человеку и о которой рассказал В. П. Протопопов в одной из своих статей.

Первоначально рефлексологами наносилось электрокожное раздражение на стопу; потом оказалось выгоднее выбрать в качестве критерия ответной реакции более совершенный аппарат, более приспособленный к ориентировочным реакциям; нога была заменена рукой (В. П. Протопопов, 1923, с. 22). Но сказавши *а,* приходится сказать и *бэ.* Человек обладает еще неизмеримо более совершенным аппаратом, при помощи которого устанавливается более широкая связь с миром, — речевым аппаратом: остается перейти к реакциям словесным.

Но самое любопытное — это те «некоторые факты», на которые исследователям пришлось натолкнуться в процессе работы. Дело в том, что дифференцировка рефлекса достигалась у человека крайне медленно и туго, и вот оказалось, что, воздействуя на объект соответственно подходящей речью, можно способствовать как торможению, так и возбуждению условных реакций (там же, с. 16). Другими словами, все открытие сводится к тому, что с человеком можно на словах условиться, чтобы он отдергивал руку при известном сигнале, а при известном — не отдергивал! И автору приходится утверждать два положения, важных для нас здесь.

1. Несомненно, рефлексологические исследования на человеке в будущем должны вестись главным образом с помощью вторичных условных рефлексов (там же, с. 22). Это означает не что иное, как тот факт, что сознательность врывается даже в

опыты рефлексологов и существенно меняет картину поведения. Гони сознание в дверь — оно войдет в окно.

2. Включение в рефлексологическую методику этих приемов исследования сливает ее вполне с давно установленной в экспериментальной психологии методикой исследования реакций и пр. Это отмечает и Протопопов, но считает это совпадение случайным и совпадением лишь внешней стороны. Для нас же ясно, что здесь речь идет о полнейшей капитуляции чисто рефлексологической методики, с успехом применяющейся на собаках, перед проблемами человеческого поведения.

Чрезвычайно существенно, хотя бы в двух словах, показать, что все три сферы психики, на которые распределяла ее эмпирическая психология, — сознание, чувство и воля, если взглянуть на них с точки зрения изложенной здесь гипотезы, тоже легко обнаружат ту же природу присущей им сознательности и окажутся легко примиримыми как с этой гипотезой, так и с вытекающей из нее методикой.

1. Теория эмоций У. Джемса (1905) вполне открывает возможность такого истолкования сознательности чувств. Из трех обычных элементов: *А* — причина чувства, *В* — самое чувство, *С* — телесные его проявления, — Джемс делает перестановку в таком виде: *А* — *С* — *В*. Не стану напоминать всем известную его аргументацию. Укажу только, что этим вполне вскрывается: а) рефлекторный характер чувства, чувство как система рефлексов — *А* и *В*; б) вторичный характер сознательности чувства, когда своя же реакция служит раздражителем новой, внутренней реакции — *В* и *С*. Биологическое значение чувства как быстрой оценочной реакции всего организма на его же собственное поведение, как акта заинтересованности всего организма в реакции, как внутреннего организатора всего наличного в данный момент поведения делается тоже понятным. Замечу еще, что вундтовская трехмерность чувства[1] в сущности тоже говорит о таком оценочном характере эмоции, как бы отзвуке всего организма на свою же реакцию. Вот откуда неповторимость, единственность эмоций во всяком отдельном случае их протекания.

2. Акты познания эмпирической психологии тоже обнаруживают свою двойственную природу, поскольку они протекают сознательно. Психология явно различает в них два этажа: акты познания и сознание этих актов.

Особенно любопытны результаты утонченнейшего самонаблюдения вюрцбургской школы, этой чистой «психологии психологов», в указанном направлении. Один из выводов этих исследований устанавливает ненаблюдаемость самого мыслитель-

[1]Выдвинутая Вундтом *трехмерная теория чувств* предполагала, что чувства варьируют в системе трех измерений: а) удовольствие — неудовольствие, б) напряжение — релаксация (расслабление), в) возбуждение — успокоение.

ного акта, который ускользает от восприятия. Самонаблюдение здесь исчерпывает себя. Мы на самом дне сознания. Парадоксальный вывод, который напрашивается сам собой, — некоторая бессознательность актов мысли. Замечаемые при этом, находимые нами в нашем сознании элементы скорее представляют собой суррогаты мысли, нежели ее существо: это всякие обрывки, клочки, пена.

Опытным путем удалось доказать, говорит по этому поводу О. Кюльпе[1] (1916), что наше «я» нельзя отделить от нас. Невозможно мыслить — мыслить, отдаваясь вполне мыслям и погружаясь в них, и в то же время наблюдать эти мысли. Такое разделение психики невозможно довести до конца. Это и означает, что сознание нельзя направить на себя, что оно является вторичным моментом. Нельзя мыслить свою мысль, уловить самый механизм сознательности — именно потому, что он не есть рефлекс, т. е. не может быть объектом переживания, раздражителем нового рефлекса, а есть передаточный механизм между системами рефлексов. Но как только мысль окончена, т. е. замкнулся рефлекс, можно его сознательно наблюдать: «Сначала одно, потом другое», — как говорит Кюльпе.

М. Б. Кроль по этому поводу в одной из статей (1922) говорит, что новые явления, открытые вюрцбургскими исследованиями в высших процессах сознания, удивительно напоминают павловские условные рефлексы. Самопроизвольность мысли, нахождение ее в готовом виде, сложные чувствования деятельности, поисков и пр. говорят, конечно, об этом. Невозможность ее наблюдения говорит в пользу тех механизмов, которые намечаются здесь.

3. Наконец, воля всего лучше и проще вскрывает такую именно сущность своей сознательности. Предварительное наличие в сознании двигательных представлений (т. е. вторичных реакций от движения органов) поясняет, в чем здесь дело. Всякое движение первый раз должно совершиться бессознательно. Затем его кинестезия (т. е. вторичная реакция) делается основой его сознательности (Г. Мюнстерберг[2], 1914; Г. Эббингауз, 1912). Сознательность воли и дает иллюзию двух моментов: я подумал и я сделал. И здесь, действительно, в наличии две реакции, только в обратном порядке: сперва вторичная, потом основная, первая. Иногда процесс осложняется, и учение о волевом акте и его механизме, осложненном мотивами, т. е. столкновением не-

[1] *Кюльпе* (Kulpe) Освальд (1862 — 1915) — немецкий философ и психолог. Возглавил вюрцбургскую школу. Выдвинул концепцию мышления как процесса, не связанного с чувственными образами и детерминируемого внутренними тенденциями. Единственным методом экспериментального исследования психического считал интроспекцию.

[2] *Мюнстерберг* (Munsterberg) Гуго (1863 — 1916) — немецкий психолог. Один из пионеров разработки прикладной психологии.

скольких вторичных реакций, тоже всецело согласуется с развитыми выше мыслями.

Но едва ли не самое важное, что в свете этих мыслей разъясняется развитие сознания с момента рождения, происхождение его из опыта, его вторичность и, следовательно, психологическая обусловленность средой. Бытие определяет сознание — этот закон впервые здесь может, при известной разработке, получить точный психологический смысл и обнаружить самый механизм этой определяемости.

6

У человека легко выделяется одна группа рефлексов, которую правильно было бы назвать обратимыми. Это рефлексы на раздражители, которые, в свою очередь, могут быть созданы человеком. Слово услышанное — раздражитель, слово произнесенное — рефлекс, создающий тот же раздражитель. Здесь рефлекс обратим, потому что раздражитель может становиться реакцией, и наоборот. Эти обратимые рефлексы, создающие основу для социального поведения, служат коллективной координации поведения. Из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа, группа раздражителей социальных, исходящих от людей. Выделяется тем, что я сам могу воссоздать эти же раздражители; тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочие. Они уподобляют меня другим, делают мои акты тождественными с собой. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения и сознания.

Чрезвычайно важно хоть на лету установить здесь ту мысль, что, если это действительно так, значит, механизм социального поведения и механизм сознания один и тот же. Речь и есть система «рефлексов социального контакта» (А. Б. Залкинд, 1924), с одной стороны, а с другой — система рефлексов сознания по преимуществу, т. е. аппарат отражения других систем.

Здесь же лежит корень вопроса о чужом «я», о познании чужой психики. Механизм познания себя (самосознание) и познания других один и тот же. Обычные учения о познании чужой психики либо прямо признают ее непознаваемость (А. И. Введенский[1], 1917), либо в тех или других гипотезах стремятся постро-

[1] *Введенский* Александр Иванович (1856 — 1925) — профессор Петербургского университета, философ-идеалист. Душевная жизнь, по его мнению, никаких объективных признаков не имеет и потому чужая душа непознаваема. Считал, что задача психологии ограничивается описанием душевных явлений, единственным методом постижения которых служит интроспекция.

ить правдоподобный механизм, сущность которого и в теории чувствования, и в теории аналогий одна и та же: мы познаем других постольку, поскольку мы познаем себя; познавая чужой гнев, я воспроизвожу свой собственный.

На самом деле было бы правильнее сказать как раз наоборот. Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас. Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим, т. е. поскольку я собственные рефлексы могу вновь воспринимать как новые раздражители. Между тем, что я могу повторить вслух сказанное молча слово, и тем, что я могу повторить сказанное другим слово, — по существу нет никакой разницы, как нет принципиального различия и в механизмах: и то, и другое обратимый рефлекс — раздражитель.

Поэтому следствием принятия предлагаемой гипотезы будет непосредственно из нее вытекающее социологизирование всего сознания, признание того, что социальному моменту в сознании принадлежит временное и фактическое первенство. Индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный, на основе социального и по точному его образцу. Отсюда двойственность сознания: представление о двойнике — самое близкое к действительности представление о сознании. Это близко к тому расчленению личности на «я» и «оно», которое аналитически вскрывает З. Фрейд. По отношению к «оно» «я» подобно всаднику, говорит он, который должен обуздать превосходящую силу лошади, с той только разницей, что всадник пытается совершить это собственными силами, «я» же — силами заимствованными. Это сравнение может быть продолжено. Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошадью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и «я» превращает обыкновенно волю «оно» в действие, как будто бы это было его собственной волей (З. Фрейд, 1924).

Прекрасным подтверждением этой мысли о тождестве механизмов сознания и социального контакта и о том, что сознание есть как бы социальный контакт с самим собой, может служить выработка сознательности речи у глухонемых, отчасти развитие осязательных реакций у слепых. Речь у глухонемых обычно не развивается и застывает на стадии рефлекторного крика не потому, что у них поражены центры речи, а потому, что из-за отсутствия слуха парализуется возможность обратимости речевого рефлекса. Речь не возвращается как раздражитель на самого же говорящего. Поэтому она бессознательна и несоциальна. Обычно глухонемые ограничиваются условным языком жестов, который приобщает их к узкому кругу социального опыта других глухонемых и развивает у них сознательность благодаря тому, что через глаз эти рефлексы возвращаются на самого немого.

Воспитание глухонемого с психологической стороны в том и заключается, чтобы восстановить или компенсировать нарушенный механизм обратимости рефлексов. Немые научаются говорить, считывая с губ говорящего его произносительные движения, и научаются говорить сами, пользуясь вторичными кинестетическими раздражениями, возникающими при речедвигательных реакциях. Самое замечательное, что сознательность речи и социальный опыт возникают одновременно и совершенно параллельно. Это как бы специально оборудованный природный эксперимент, подтверждающий основной тезис нашей статьи. В отдельной работе я надеюсь показать это яснее и полнее. Глухонемой научается сознавать себя и свои движения в той же мере, в какой он научается сознавать других. Тождество обоих механизмов здесь разительно ясно и почти очевидно.

Теперь мы можем воссоединить те члены формулы человеческого поведения, которые записаны в одном из предыдущих разделов. Исторический и социальный опыт, очевидно, не представляют из себя чего-либо психологически различного, так как они в действительности не могут быть разделены и даны всегда вместе. Соединим их знаком +. Механизм их совершенно тот же, как я стремился показать, что и механизм сознания, потому что и сознание следует рассматривать как частный случай социального опыта. Поэтому обе эти части легко обозначить тем же индексом удвоенного опыта.

7

Мне представляется чрезвычайно важным и существенным в заключение этого очерка указать на то совпадение в выводах, которое существует между развитыми здесь мыслями и тем анализом сознания, который сделан У. Джемсом. Мысли, исходящие из совершенно различных областей, шедшие совершенно разными путями, привели к тому же взгляду, который в умозрительном анализе дан Джемсом. В этом видится мне некоторое частичное подтверждение моих мыслей. Еще в «Психологии» (1911) он заявил, что существование состояний сознания как таковых не есть вполне доказанный факт, но скорее глубоко укоренившийся предрассудок. Именно данные его блестящего самонаблюдения убедили его в этом.

«Всякий раз, как я делаю попытку подметить в моем мышлении, — говорит он, — активность как таковую, я наталкиваюсь непременно на чисто физический акт, на какое-нибудь впечатление, идущее от головы, бровей, горла и носа». И в статье «Существует ли сознание» (1913) он разъяснил, что вся разница между сознанием и миром (между рефлексом на рефлекс и реф-

лексом на раздражитель) только в контексте явлений. В контексте раздражителей — это мир, в контексте моих рефлексов — это сознание. Сознание есть только рефлекс рефлексов.

Таким образом, сознания как определенной категории, как особого способа бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения, как это и говорится применительно к труду в словах, взятых эпиграфом. «Что касается меня, то я убежден, — говорит Джемс, — что во мне поток мышления... лишь легкомысленное название для того, что при ближайшем рассмотрении оказывается в сущности потоком дыхания. «Я мыслю», которое, по Канту, должно сопровождать все мои объекты, не что иное, как «я дышу», сопровождающее их на самом деле... Мысли... сделаны из той же материи, что и вещи» (1913, с. 126).

В этом очерке только бегло и на лету намечены некоторые мысли самого предварительного характера. Однако мне кажется, что с этого именно и должна начинаться работа по изучению сознания. Наука наша находится сейчас в таком состоянии, что она еще очень далека от заключительной формулы геометрической теоремы, венчающей последний аргумент, — что и требовалось доказать. Нам сейчас еще важно наметить, что же именно требуется доказать, а потом браться за доказательство; сперва составить задачу, а потом решать ее[1].

Вот этой формулировке задачи и должен посильно послужить настоящий очерк.

[1]Настоящая статья была уже в корректуре, когда я ознакомился с некоторыми работами по этому вопросу, принадлежащими психологам-бихевиористам. Проблема сознания ставится и решается этими авторами близко к развитым здесь мыслям, как проблема отношения между реакциями (ср. «вербализованное поведение»).

Исторический смысл психологического кризиса

Методологическое исследование

> Камень, который презрели строители, стал во главу угла...

1

В последнее время все чаще раздаются голоса, выдвигающие проблему общей психологии как проблему первостепенной важности. Мнение это, что самое замечательное, исходит не от философов, для которых обобщение сделалось профессиональной привычкой; даже не от теоретиков-психологов, но от психологов-практиков, разрабатывающих специальные области прикладной психологии, от психиатров и психотехников, представителей наиболее точной и конкретной части нашей науки. Очевидно, отдельные психологические дисциплины в развитии исследования, накоплении фактического материала, систематизации знания и в формулировке основных положений и законов дошли до некоторого поворотного пункта. Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодными или даже невозможными. Чтобы идти дальше, надо наметить путь.

Из такого методологического кризиса, из осознанной потребности отдельных дисциплин в руководстве, из необходимости — на известной ступени знания — критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы, одним словом, свести начала и концы знания, — из всего этого и рождается общая наука.

Понятие общей психологии поэтому вовсе не совпадает с понятием основной, центральной для ряда отдельных специальных дисциплин теоретической психологии. Эту последнюю, в сущности, психологию взрослого нормального человека, следовало бы рассматривать как одну из специальных дисциплин, наряду с зоопсихологией и психопатологией. То, что она играла и до сих пор отчасти продолжает играть роль какого-то обобщающего фактора, формирующего до известной степени строй и систему специальных дисциплин, снабжающего их основными

понятиями, приводящего их в соответствие с собственной структурой, объясняется историей развития науки, но не логической необходимостью. Так на деле было, отчасти есть и сейчас, но так вовсе не должно быть и не будет, потому что это не вытекает из самой природы науки, а обусловлено внешними, посторонними обстоятельствами; стоит им измениться, как психология нормального человека утратит руководящую роль. На наших глазах это начинает отчасти сбываться. В психологических системах, культивирующих понятие бессознательного, роль такой руководящей дисциплины, основные понятия которой служат исходными пунктами для родственных наук, играет патопсихология. Таковы, например, системы З. Фрейда, А. Адлера и Э. Кречмера.

У последнего эта определяющая роль патопсихологии связана уже не с центральным понятием бессознательного, как у Фрейда и Адлера, т. е. не с фактическим приоритетом данной дисциплины в смысле разработки основной идеи, а с принципиально методологическим воззрением, согласно которому сущность и природа изучаемых психологией явлений раскрываются в наиболее чистом виде в их крайних, патологических выражениях. Следовательно, надо идти от патологии к норме, из патологии объяснять и понимать нормального человека, а не наоборот, как это делалось до сих пор. Ключ к психологии — в патологии; не потому только, что последняя нащупала и изучила раньше других корень психики, но потому, что такова внутренняя природа вещей и обусловленная ею природа научного знания об этих вещах. Если для традиционной психологии всякий психопат есть как предмет изучения более или менее — в различной степени — нормальный человек и должен определяться по отношению к последнему, то для новых систем всякий нормальный человек есть более или менее сумасшедший и должен психологически пониматься именно как вариант того или иного патологического типа. Проще говоря, в одних системах нормальный человек рассматривается как тип, а патологическая личность — как разновидность или вариант основного типа; в других, наоборот, патологическое явление берется за тип, а нормальное — за ту или иную его разновидность. И кто может предсказать, как решит этот спор будущая общая психология?

Из таких же двойственных — наполовину фактических, наполовину принципиальных — мотивов главенствующая роль в третьих системах отводится зоопсихологии. Таковы, например, в своем большинстве американские курсы психологии поведения и русские курсы рефлексологии, развивающие всю систему из понятия условного рефлекса и группирующие вокруг него весь материал. Помимо фактического приоритета в разработке основных понятий поведения зоопсихология принципиально выдвигается рядом авторов как общая дисциплина, с которой должны быть соотнесены другие дисциплины. То, что она явля-

ется логическим началом науки о поведении, отправной точкой для всякого генетического рассмотрения и объяснения психики, то, что она есть чисто биологическая наука, обязывает именно ее выработать фундаментальные понятия науки и снабдить ими соседние дисциплины.

Таков, например, взгляд И. П. Павлова. То, что делают психологи, по его мнению, не может отразиться на зоопсихологии, но то, что делают зоопсихологи, весьма существенно определяет работу психологов; те строят надстройку, а здесь закладывается фундамент (1950). И на деле источником, откуда мы черпаем теперь все основные категории для исследования и описания поведения, инстанцией, с которой мы сверяем наши результаты, образцом, по которому мы выравниваем наши методы, является зоопсихология. Дело опять приняло как раз обратный порядок по сравнению с традиционной психологией. В ней отправной точкой был человек; мы исходили из человека, чтобы составить себе представление о психике животного; мы по аналогии с собой толковали проявления его души. При этом дело отнюдь не всегда сводилось к грубому антропоморфизму; часто серьезные методологические основания диктовали такой ход исследования: субъективная психология и не могла быть иной. Она в психологии человека видела ключ к психологии животных, в высших формах — ключ к пониманию низших. Не всегда ведь исследователь должен идти тем же путем, каким шла природа, часто выгоднее путь обратный.

Так, Маркс указывал на этот методологический принцип «обратного» метода, когда утверждал, что «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 46, ч. I, с. 42). «Намеки же на более высокое у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно. Буржуазная экономика дает нам, таким образом, ключ к античной и т. д. Однако вовсе не в том смысле, как это понимают экономисты, которые смазывают все исторические различия и во всех формах общества видят формы буржуазные. Можно понять оброк, десятину и т. д., если известна земельная рента, однако нельзя их отождествлять с последней» (там же).

Понять оброк, исходя из ренты, феодальную форму из буржуазной — это и есть тот же самый методологический прием, посредством которого мы постигаем и определяем мышление и начатки речи у животных, исходя из развитого мышления и речи человека. Понять до конца какой-нибудь этап в процессе развития и самый процесс можно, только зная конец процесса, результат, направление, куда и во что развивалась данная форма. При этом речь идет, конечно, только о методологическом перенесении основных категорий и понятий от высшего к низшему, а отнюдь не о перенесении фактических наблюдений и обобще-

ний. Например, понятия о социальной категории класса и классовой борьбе открываются в наиболее чистой форме при анализе капиталистического строя, но эти же понятия являются ключом ко всем докапиталистическим формациям общества, хотя мы встречаемся там всякий раз с другими классами, с другой формой борьбы, с особой стадией развития этой категории. Но все эти особенности, отличая от капиталистических форм историческое своеобразие отдельных эпох, не только не стираются, но, напротив, впервые становятся доступными изучению только тогда, когда мы подходим к ним с категориями и понятиями, полученными из анализа другой, высшей формации.

«Буржуазное общество, — поясняет Маркс, — есть наиболее развитая и наиболее многообразная историческая организация производства. Поэтому категории, выражающие его отношения, понимание его структуры дают вместе с тем возможность заглянуть в структуру и производственные отношения всех тех погибших форм общества, из обломков и элементов которых оно было построено. Некоторые еще не преодоленные остатки этих обломков и элементов продолжают влачить существование внутри буржуазного общества, а то, что в прежних формах общества имелось лишь в виде намека, развилось здесь до полного значения и т. д.» (там же). Имея конец пути, можно легче всего понять и весь путь в целом, и смысл отдельных этапов.

Таков один из возможных методологических путей, достаточно оправдавший себя в целом ряде наук. Приложим ли он к психологии? Но Павлов именно с методологической точки зрения отрицает путь от человека к животному; не фактическое различие в явлениях, а познавательная бесплодность и неприменимость психологических категорий и понятий является причиной того, что он защищает обратный «обратному», т. е. прямой путь исследования, повторяющий путь, которым шла природа. По его словам, «нельзя с психологическими понятиями, которые по существу дела непространственны, проникнуть в механизм поведения животных, в механизм этих отношений» (1950, с. 207).

Дело, следовательно, не в фактах, а в понятиях, т. е. в способе мыслить эти факты. «Наши факты мыслятся в форме пространства и времени; у нас это совершенно естественнонаучные факты; психологические же факты мыслятся только в форме времени», — говорит он (там же, с. 104). Что речь идет именно о разнице в понятиях, а не в явлениях, и что Павлов хочет не только отвоевать независимость для своей области исследования, но и распространить ее влияние и руководство на все сферы психологического знания, видно из его прямых указаний на то, что спор идет не только об эмансипации от власти психологических понятий, но и о разработке психологии при помощи новых пространственных понятий.

По его мнению, наука перенесет раньше или позже объек-

тивные данные на психику человека, «руководясь подобием или тождеством внешних проявлений», и объяснит природу и механизм сознания (там же, с. 23). Его путь — от простого к сложному, от животного к человеку. «Простое, элементарное, — говорит он, — понятно без сложного, тогда как сложное без элементарного уяснить невозможно». Из этих данных составится «основной фундамент психологического знания» (там же, с. 105). И в предисловии к книге, излагающей 20-летний опыт изучения поведения животных, Павлов заявляет, что он «глубоко, бесповоротно и неискоренимо убежден, что здесь, главнейшим образом на этом пути», удастся «познать механизм и законы человеческой натуры» (там же, с. 17).

Вот новая контроверза между изучением животных и психологией человека. Положение, по существу, очень сходное с контроверзой между патопсихологией и психологией нормального человека. Какой дисциплине главенствовать, объединять, вырабатывать основные понятия, принципы и методы, сверять и систематизировать данные всех других областей? Если раньше традиционная психология рассматривала животное как более или менее отдаленного предка человека, то теперь рефлексология склонна рассматривать человека как «животное двуногое, без перьев», по Платону. Прежде психика животного определялась и описывалась в понятиях и терминах, добытых в исследовании человека, ныне поведение животных дает «ключ к пониманию поведения человека», а то, что мы называем «человеческим» поведением, понимается только как производная от ходящего в выпрямленном положении и потому говорящего и обладающего руками с развитым большим пальцем животного.

И опять мы можем спросить: кто, кроме будущей общей психологии, разрешит эту контроверзу между животными и человеком, в психологии контроверзу, от решения которой зависит ни много ни мало: вся будущая судьба этой науки?

2

Уже из анализа трех типов психологических систем, рассмотренных выше, видно, до какой степени созрела потребность в общей психологии, а отчасти наметились границы и приблизительное содержание этого понятия. Таков будет все время путь нашего исследования: мы будем исходить из анализа фактов, хотя бы фактов в высшей степени общего порядка и отвлеченного характера, как та или иная психологическая система и ее тип, тенденции и судьба различных теорий, те или иные познавательные приемы, научные классификации и схемы и т. д. При этом мы подвергаем их рассмотрению не с абстрактно-логической,

чисто философской стороны, а как определенные факты в истории науки, как конкретные, живые исторические события в их тенденции, противоборстве, в их реальной обусловленности, конечно, и в их познавательно-теоретической сущности, т. е. с точки зрения их соответствия той действительности, для познания которой они предназначены. Не путем отвлеченных рассуждений, но путем анализа научной действительности хотим мы прийти к ясному представлению о сущности индивидуальной и социальной психологии как двух аспектов одной науки и об исторической судьбе их. Отсюда выводится, как политиком из анализа событий, правило для действия, для организации научного исследования, методологическое исследование, пользующееся историческим рассмотрением конкретных форм науки и теоретическим анализом этих форм, чтобы прийти к обобщенным, проверенным и годным для руководства принципам, — таково, по нашему мнению, зерно той общей психологии, понятие о которой мы пытаемся выяснить в этой главе.

Первое, что мы узнаем из анализа, — это разграничение между общей психологией и теоретической психологией нормального человека. Мы видели, что последняя — не обязательно общая психология, что в целом ряде систем она сама превращается в одну из специальных, определяемых другой областью дисциплин; что в роли общей психологии могут выступать и выступают и патопсихология, и учение о поведении животных. А. И. Введенский полагал, что общую психологию «гораздо вернее было бы называть основной психологией, потому что эта часть лежит в основе всей психологии» (1917, с. 5). Г. Геффдинг, полагающий, что психологией «можно заниматься многими способами и методами», что «существует не одна, но много психологий», не видящий необходимости в единстве, все же склонен видеть в субъективной психологии «основу, вокруг которой, как вокруг центра, должны быть собраны богатства других источников познания» (1908, с. 30). Говорить об основной, или центральной, психологии было бы действительно в данном случае уместнее, чем об общей, хотя нужно немало школьного догматизма и наивной самоуверенности, чтобы не видеть, как нарождаются системы с совершенно другой основой и центром и как в таких системах отходит к периферии то, что профессора считали основой по самой природе вещей. Субъективная психология была основной, или центральной, в целом ряде систем, и надо уяснить себе смысл этого; она теперь утрачивает свое значение, и опять надо уяснить себе смысл этого. Терминологически было бы всего правильнее говорить в данном случае о теоретической психологии, в отличие от прикладной, как это делает Г. Мюнстерберг (1922). Применительно к взрослому нормальному человеку она была бы специальной ветвью наряду с детской, зоо- и патопсихологией.

Теоретическая психология, замечает Л. Бинсвангер, не есть ни общая психология, ни часть ее, но сама есть объект или предмет общей психологии. Последняя задается вопросами, как вообще возможна теоретическая психология, каковы структура и пригодность ее понятий. Теоретическая психология уже потому не может быть идентифицирована с общей, что как раз вопрос о создании теорий в психологии есть основной вопрос общей психологии (1922, с. 5).

Второе, что мы можем узнать из нашего анализа с достоверностью: самый факт, что теоретическая психология, а после — другие дисциплины выступали в роли общей науки, обусловлен, с одной стороны, отсутствием общей психологии, а с другой — сильной потребностью в ней и необходимостью временно выполнять ее функции, чтобы сделать возможным научное исследование. Психология беременна общей дисциплиной, но еще не родила ее.

Третье, что мы можем вычитать из нашего анализа, — это различение двух фаз в развитии всякой общей науки, всякой общей дисциплины, как показывает история науки и методология. В первой фазе развития общая дисциплина отличается от специальной чисто количественным признаком. Такое различие, как верно говорит Бинсвангер, свойственно большинству наук. Так, мы различаем общую и специальную ботанику, зоологию, биологию, физиологию, патологию, психиатрию и т. д. Общая дисциплина делает предметом своего изучения то общее, что присуще всем объектам данной науки. Специальная — то, что свойственно отдельным группам или даже отдельным экземплярам из того же рода объектов. В этом смысле присваивали имя специальной той дисциплине, которую мы называем теперь дифференциальной; в таком же смысле называли эту область индивидуальной психологией. Общая часть ботаники или зоологии изучает то, что есть общего у всех растений или животных, психологии — то, что свойственно всем людям; для этого из реального многообразия данных явлений абстрагировалось понятие той или иной общей черты, присущей им всем или большинству из них, и в отвлеченном от реального многообразия конкретных черт виде оно становилось предметом изучения общей дисциплины. Поэтому признак и задачу такой дисциплины видели в том, чтобы научно представить факты, которые общи наибольшему числу частных явлений данной области (Л. Бинсвангер, 1922, с. 3).

Эту стадию поисков и попытки применения общего всем психологическим дисциплинам абстрактного понятия, составляющего предмет всех их и определяющего, что следует выделять в хаосе отдельных явлений, что имеет для психологии познавательную ценность в явлении, — эту стадию мы видим ярко выраженной в нашем анализе и можем судить, какое значение эти поиски и искомое понятие предмета психологии, искомый

ответ на вопрос, что изучает психология, могут иметь для нашей науки в данный исторический момент ее развития.

Всякое конкретное явление совершенно неисчерпаемо и бесконечно по своим отдельным признакам; надо всегда искать в явлении то, что делает его научным фактом. Это именно отличает наблюдение солнечного затмения астрономом от наблюдения этого же явления просто любопытным. Первый выделяет в явлении то, что делает его астрономическим фактом; второй наблюдает случайные, попадающие в поле его внимания признаки.

Что же наиболее общего у всех явлений, изучаемых психологией, что делает психологическими фактами самые разнообразные явления — от выделения слюны у собаки и до наслаждения трагедией, что есть общего в бреде сумасшедшего и строжайших выкладках математика? Традиционная психология отвечает: общее — то, что все это суть психологические явления, непространственные и доступные только восприятию самого переживающего субъекта. Рефлексология отвечает: общее то, что все эти явления суть факты поведения, соотносительной деятельности, рефлексы, ответные действия организма. Психоаналитики говорят: общее у всех этих фактов, самое первичное, что их объединяет, — это бессознательное, лежащее в их основе. Три ответа соответственно означают для общей психологии, что она есть наука 1) о психическом и его свойствах, или 2) о поведении, или 3) о бессознательном.

Отсюда видно значение такого общего понятия для всей будущей судьбы науки. Любой факт, выраженный в понятиях каждой из этих трех систем поочередно, примет три совершенно различные формы; вернее, это будут три различные стороны одного факта; еще вернее, это будут три различных факта. И по мере продвижения науки, по мере накопления фактов, мы получим последовательно три различных обобщения, три различных закона, три различные классификации, три различные системы — три отдельные науки, которые будут тем дальше от общего, объединяющего их факта и тем более далеки и различны друг от друга, чем успешнее они будут развиваться. Скоро после возникновения они уже будут вынуждены подбирать различные факты, и уже самый выбор фактов в дальнейшем определит судьбу науки. К. Коффка был первый, кто высказал мысль, что интроспективная психология и психология поведения разовьются, если дело пойдет дальше так, в две науки. Пути обеих наук так далеки друг от друга, что «никак нельзя сказать с уверенностью, приведут ли они действительно к одной цели» (К. Коффка, 1926, с. 179).

В сущности, и Павлов, и Бехтерев держатся того же мнения; для них приемлема мысль о параллельном существовании двух наук — психологии и рефлексологии, изучающих одно и то же, но с разных сторон. «Я не отрицаю психологии как познания

внутреннего мира человека», — говорит Павлов по этому поводу (1950, с. 125). Для Бехтерева рефлексология не противопоставляется субъективной психологии и ничуть не исключает последнюю, а отмежевывает особую область исследования, т. е. создает новую параллельную науку. Он же говорит о тесном взаимоотношении одной и другой научной дисциплины или даже о субъективной рефлексологии, которая неизбежно возникнет в будущем (1923). Впрочем, надо сказать, что и Павлов, и Бехтерев на деле отрицают психологию и всецело надеются охватить объективным методом всю область знания о человеке, т. е. видят возможность только одной науки, хотя на словах признают и две. Так общее понятие предопределяет содержание науки.

Уже сейчас психоанализ, бихевиоризм и субъективная психология оперируют не только разными понятиями, но и разными фактами. Такие несомненные, реальнейшие, общие всем факты, как эдипов комплекс психоаналитиков, просто не существуют для других психологов, для многих это самая дикая фантазия. Для В. Штерна, в общем благосклонно относящегося к психоанализу, психоаналитические толкования, столь же обыденные в школе З. Фрейда и столь же несомненные, как измерение температуры в госпитале, а значит, и факты, существование которых они утверждают, напоминают хиромантию и астрологию XVI в. Для Павлова утверждение, что собака вспомнила пищу при звонке, есть тоже не больше, чем фантазия. Так же для интроспективиста не существует факта мышечных движений в акте мышления, как то утверждает бихевиорист.

Но фундаментальное понятие, так сказать, первичная абстракция, лежащая в основе науки, не только определяет содержание, но и предопределяет характер единства отдельных дисциплин, а через это — способ объяснения фактов, главный объяснительный принцип науки.

Мы видим, что общая наука, как и тенденция отдельных дисциплин превратиться в общую науку и распространить влияние на соседние отрасли знания, возникает из потребности в объединении разнородных отраслей знания. Когда сходные дисциплины накопляют достаточно большой материал в сравнительно отдаленных друг от друга областях, возникает надобность свести весь разнородный материал в единство, установить и определить отношение между отдельными областями и между каждой областью и целым научного знания. Как связать материал патологии, зоопсихологии, социальной психологии? Мы видели, что субстратом единства является прежде всего первичная абстракция. Но объединение разнородного материала производится не суммарно, не через союз «и», как говорят гештальтпсихологи, не путем простого присоединения или сложения частей, так что каждая часть сохраняет равновесие и самостоятельность, входя в состав нового целого. Единство достигается путем под-

чинения, господства, путем отказа отдельных дисциплин от суверенитета в пользу одной общей науки. Внутри нового целого образуется не сосуществование отдельных дисциплин, но их иерархическая система, имеющая главный и вторичные центры, как Солнечная система. Итак, это единство определяет роль, смысл, значение каждой отдельной области, т. е. определяет не только содержание, но и способ объяснения, главнейшее обобщение, которое в развитии науки станет со временем объяснительным принципом.

Принять за первичное понятие психику, бессознательное, поведение — значит не только собирать три разные категории фактов, но и давать три разных способа объяснения этих фактов.

Мы видим, что тенденция к обобщению и объединению знания переходит, перерастает в тенденцию к объяснению знания. Единство обобщающего понятия перерастает в единство объяснительного принципа, потому что объяснять — значит устанавливать связь между одним фактом или группой фактов и другой группой, ссылаться на другой ряд явлений, объяснять — значит для науки причинно объяснять. Пока объединение производится внутри одной дисциплины, такое объяснение устанавливается путем причинной связи явлений, лежащих внутри одной области. Но как только мы переходим к обобщению отдельных дисциплин, к сведению в единство разных областей фактов, к обобщениям второго порядка, так сейчас же мы должны искать и объяснения более высокого порядка, т. е. связи всех областей данного знания с фактами, лежащими вне их. Так поиски объяснительного принципа выводят нас за пределы данной науки и заставляют находить место данной области явлений в более обширном кругу явлений.

Эту вторую тенденцию, лежащую в основе выделения общей науки, — тенденцию к единству объяснительного принципа и к выходу за пределы данной науки в поисках места данной категории бытия в общей системе бытия и данной науки в общей системе знания — мы обнаруживаем уже в соперничестве отдельных дисциплин за главенство. Всякое обобщающее понятие уже содержит в себе тенденцию к объяснительному принципу, а так как борьба дисциплин есть борьба за обобщающее понятие, то неизбежно здесь должна появиться и вторая тенденция. И действительно, рефлексология выдвигает не только понятие поведения, но и принцип условного рефлекса, т. е. объяснения поведения из внешнего опыта животного. И трудно сказать, какая из этих двух идей более существенна для данного направления. Отбросьте принцип — и вы получите поведение, т. е. систему внешних движений и поступков, объясняемую из сознания, т. е. давно существовавшую внутри субъективной психологии дисциплину. Отбросьте понятие и сохраните принцип — и вы получите сенсуалистическую ассоциативную психологию. И о той и о

другой мы будем говорить ниже. Здесь же важно установить, что обобщение понятия и объяснительный принцип только в соединении друг с другом, только то и другое вместе определяют общую науку. Так же точно и психопатология не только выдвигает обобщающее понятие бессознательного, но и расшифровывает это понятие объяснительно — в принципе сексуальности. Обобщить психологические дисциплины и объединить их на основе понятия бессознательного — значит для психоанализа объяснить весь мир, изучаемый психологией, из сексуальности.

Но здесь еще обе тенденции — к объединению и обобщению — слиты, часто трудноразличимы; вторая тенденция недостаточно ясно выражена; она может иногда и отсутствовать вовсе. Совпадение ее с первой объясняется опять-таки исторической, а не логической необходимостью. В борьбе отдельных дисциплин за господство эта тенденция обычно проявляется, мы нашли ее в нашем анализе; но она может не проявиться, а главное — она может проявиться и в чистом, несмешанном, раздельном от первой тенденции виде в другом ряде фактов. В обоих этих случаях мы имеем каждую тенденцию в чистом виде.

Так, в традиционной психологии понятие психического может объединяться с многими, правда, не с любыми объяснениями: ассоцианизм, актуалистическая концепция, теория способностей и т. д. Так что связь между обобщением и объединением тесная, но не однозначная. Одно понятие мирится с рядом объяснений, и наоборот. Далее, в системах психологии бессознательного это основное понятие расшифровывается не обязательно как сексуальность. У А. Адлера и К. Юнга в основу объяснения положены другие принципы. Таким образом, в борьбе дисциплин логически необходимо выражена первая тенденция знания — к объединению; и логически не необходимо, а только исторически обусловлено — в разной степени выражена и вторая. Поэтому легче и удобнее всего наблюдать вторую тенденцию в ее чистом виде — в борьбе принципов и школ внутри одной и той же дисциплины.

3

Можно сказать, что всякое сколько-нибудь значительное открытие в какой-либо области, выходящее за пределы этой частной сферы, обладает тенденцией превратиться в объяснительный принцип всех психологических явлений и вывести психологию за ее собственные пределы — в более широкие сферы знания. Эта тенденция проявляется в последние десятилетия с такой удивительной закономерностью, постоянством, с такой правильной однообразностью в самых различных областях, что по-

ложительно допускает предсказание о ходе развития того или иного понятия или открытия, той или иной идеи. Вместе с тем эта правильная повторяемость в развитии различнейших идей ясно говорит с очевидностью, которую редко приходится констатировать историку науки и методологу, об объективной необходимости, лежащей в основе развития науки, о необходимости, которую можно обнаружить, если к фактам науки подойти тоже с научной точки зрения. Это говорит о том, что возможна научная методология на исторической основе. Закономерность в смене и развитии идей, возникновение и гибель понятий, даже смена классификаций и т. п. — все это может быть научно объяснено на почве связи данной науки 1) с общей социально-культурной подпочвой эпохи, 2) с общими условиями и законами научного познания, 3) с теми объективными требованиями, которые предъявляет к научному познанию природа изучаемых явлений на данной стадии их исследования, т. е. в конечном счете — требованиями объективной действительности, изучаемой данной наукой; ведь научное познание должно приспособляться, применяться к особенностям изучаемых фактов, должно строиться согласно их требованиям. И поэтому в изменении научного факта всегда можно вскрыть участие объективных фактов, изучаемых этой наукой. Все эти три точки зрения мы постараемся иметь в виду в нашем исследовании.

Общая судьба и линии развития таких объяснительных идей могут быть выражены схематически. Вначале лежит какое-нибудь фактическое открытие более или менее крупного значения, перестраивающее обычное представление обо всей той области явлений, к которой оно относится, и даже выходящее за пределы данной частной группы явлений, где оно наблюдалось и было сформулировано.

Затем идет стадия распространения влияния тех же идей в соседние области, так сказать, растягивание идеи на более обширный материал, чем тот, который она охватывает. При этом изменяется и сама идея (или ее применение), появляется более отвлеченная ее формулировка; связь с породившим ее материалом более или менее ослабевает, и она только продолжает питать силу достоверности новой идеи, потому что свое завоевательное шествие идея совершает как научно проверенное, достоверное открытие; это очень важно.

В третьей стадии развития идея, уже овладевшая более или менее всей данной дисциплиной, в которой она впервые возникла, частью измененная этим, частью сама изменившая строй и объем дисциплины, отделенная от породивших ее фактов, существующая в форме более или менее абстрактно сформулированного принципа, попадает в сферу борьбы дисциплин за господство, т. е. в орбиту действия тенденции к объединению. Происходит это обычно потому, что идея, как объяснительный принцип, успе-

ла овладеть целой дисциплиной, т. е. приспособилась сама, а частью приспособила к себе понятие, лежащее в основе дисциплины, и теперь выступает с ним заодно. Такую смешанную стадию существования идеи, когда обе тенденции помогают одна другой, мы и нашли в нашем анализе. Продолжая расширяться на спине тенденции к объединению, идея легко переносится в соседние дисциплины, не прекращая видоизменяться сама, разбухая от нового и нового материала, но видоизменяет и те области, куда проникает. В этой стадии судьба идеи всецело связана с судьбой представляющей ее дисциплины, борющейся за господство.

В четвертой стадии идея опять отделяется от основного понятия, так как самый факт завоевания — хотя бы в виде проекта, защищаемого отдельной школой, всей сферы психологического знания, всех дисциплин, — самый факт этот толкает идею в развитии дальше. Идея остается объяснительным принципом до тех пор, пока она выходит за пределы основного понятия; ведь объяснить, как мы видели, это и значит выходить за собственные границы в поисках внешней причины. Как только она вполне совпадает с основным понятием, она перестает что-либо объяснять. Но основное понятие логически не может развиваться дальше, иначе оно стало бы отрицать само себя; ведь его смысл в том, чтобы определить область психологического знания; выйти за его пределы оно не может по самому существу. Следовательно, опять должно произойти разъединение понятия и объяснения. К тому же самое объединение логически предполагает, как показано выше, установление связи с более обширной сферой знания, выход за собственные пределы. Это и совершает идея, отделившаяся от понятия. Теперь она связывает психологию с обширными областями, лежащими вне ее, с биологией, физикохимией, механикой, в то время как основное понятие выделяет ее из этих областей. Функции этих временно работавших вместе союзников опять переменились. Идея теперь открыто включается в ту или иную философскую систему, распространяется, изменяясь и изменяя, на самые отдаленные сферы бытия, на весь мир, и формулируется в качестве универсального принципа или даже целого мировоззрения.

Это открытие, раздувшееся до мировоззрения, как лягушка, раздувшаяся в вола, этот мещанин во дворянстве, попадает в самую опасную, пятую стадию развития: оно легко лопается, как мыльный пузырь; во всяком случае, оно вступает в стадию борьбы и отрицания, которые оно встречает теперь со всех сторон. Правда, борьба велась против идеи и раньше, в прежних стадиях. Но то было нормальное противодействие движению идеи, сопротивление каждой отдельной области ее завоевательным тенденциям. Первоначальная сила породившего ее открытия оберегала ее от настоящей борьбы за существование, как мать обере-

гает детеныша. Только теперь, отделенная совершенно от породивших ее фактов, развившись до логических пределов, доведенная до последних выводов, обобщенная сколько возможно, идея, наконец, обнаруживает то, что она в действительности есть, показывает свое истинное лицо. Как это ни странно, но именно доведенная до философской формы, казалось бы, затуманенная многими наслоениями и очень далекая от непосредственных корней и породивших ее социальных причин, идея на самом деле только теперь открывает, чего она хочет, что она есть, из каких социальных тенденций она возникла, каким классовым интересам служит. Только развившись в мировоззрение или приобретя связь с ним, частная идея из научного факта опять становится фактом социальной жизни, т. е. возвращается в то лоно, из которого она возникла. Только став снова частью социальной жизни, она обнаруживает свою социальную природу, которая все время, конечно, имелась в ней, но была скрыта под маской познавательного факта, в качестве которого она фигурировала.

И вот в этой стадии борьбы против идеи судьба ее определяется примерно так. Новой идее, как новому дворянину, указывают на ее мещанское, т. е. действительное, происхождение. Ее ограничивают теми областями, откуда она пришла; ее заставляют проделать вспять свое развитие; ее признают как частное открытие, но отвергают как мировоззрение; и теперь выдвигаются новые способы осмыслить ее как частное открытие и связанные с ней факты. Иначе говоря, другие мировоззрения, представляющие другие социальные тенденции и силы, отвоевывают у идеи даже ее первоначальную область, вырабатывают свой взгляд на нее — и тогда идея или отмирает, или продолжает существовать, более или менее плотно включенная в то или иное мировоззрение среди ряда других мировоззрений, разделяя их судьбу и выполняя их функции, но как революционизирующая науку идея она перестает существовать; это идея, вышедшая в отставку и получившая по своему ведомству генеральский чин.

Почему идея перестает существовать как таковая? Потому что в области мировоззрения действует закон, открытый Энгельсом, закон собирания идей вокруг двух полюсов — идеализма и материализма, соответствующих двум полюсам социальной жизни, двум борющимся основным классам. Идея как факт философский гораздо легче обнаруживает свою социальную природу, чем как факт научный; и на этом кончается ее роль — скрытого, переодетого в научный факт идеологического агента, она разоблачена и начинает участвовать как слагаемое в общей открытой классовой борьбе идей; но именно здесь, как маленькое слагаемое в огромной сумме, она тонет, как капля дождя в океане, и перестает существовать сама по себе.

4

Такой путь проделывает всякое открытие в психологии, имеющее тенденцию превратиться в объяснительный принцип. Само возникновение таких идей объясняется наличием объективной научной потребности, коренящейся в конечном счете в природе изучаемых явлений, как она раскрывается на данной стадии познания, иначе говоря, природой науки и, значит, в конечном счете природой психологической действительности, которую изучает эта наука. Но история науки может объяснить только, почему на данной стадии ее развития возникла потребность в идеях, почему это было невозможно сто лет тому назад, и не больше. Какие именно открытия развиваются в мировоззрение, а какие нет; какие идеи выдвигаются, какой путь они проделывают, какая участь постигает их — это все зависит от факторов, лежащих вне истории науки и определяющих самую эту историю.

Это можно сравнить с учением Г. В. Плеханова об искусстве. Природа заложила в человеке эстетическую потребность, она делает возможным то, чтобы у него были эстетические идеи, вкусы, переживания. Но какие именно вкусы, идеи и переживания будут у данного общественного человека в данную историческую эпоху — этого нельзя вывести из природы человека, и ответ на это дает только материалистическое понимание истории (Г. В. Плеханов, 1922). В сущности, это рассуждение не является даже сравнением; оно не метафорически, но буквально принадлежит к тому же общему закону, частное применение которого сделано Плехановым к вопросам искусства. В самом деле, научное познание есть один из видов деятельности общественного человека в ряду других деятельностей. Следовательно, научное познание, рассматриваемое со стороны познания природы, а не как идеология, есть известный вид труда, и, как всякий труд, прежде всего процесс между человеком и природой, в котором человек сам противостоит природе как сила природы, процесс, в первую очередь обусловленный свойствами обрабатываемой природы и свойствами обрабатывающей силы природы, т. е. в данном случае — природой психологических явлений и познавательных условий человека (Г. В. Плеханов, 1922 а). Именно как природные, т. е. неизменные, эти свойства не могут объяснить развития, движения, изменения истории науки. Это принадлежит к числу общеизвестных истин. Тем не менее на всякой стадии развития науки мы можем выделить, отдифференцировать, абстрагировать требования, выдвигаемые самой природой изучаемых явлений на данной ступени их познания, ступени, определяемой, конечно, не природой явлений, но историей человека. Именно потому, что природные свойства психических явлений на данной ступени познания есть чисто

историческая категория, ибо свойства меняются в процессе познания, и сумма известных свойств есть чисто историческая величина, их можно рассматривать как причину или одну из причин исторического развития науки.

Мы рассмотрим в качестве примера к только что описанной схеме развития общих идей в психологии судьбу четырех идей, влиятельных в последние десятилетия. При этом нас интересует только факт, делающий возможным возникновение этих идей, а не эти идеи сами по себе, т. е. факт, коренящийся в истории науки, а не вне ее. Мы не будем исследовать, почему именно эти идеи, именно история этих идей важна как симптом, как указание на то состояние, которое переживает история науки. Нас интересует сейчас не исторический, но методологический вопрос: в какой степени раскрыты и познаны сейчас психологические факты и каких изменений в строе науки они требуют, чтобы сделать возможным продолжение познания на основе познанного уже? Судьба четырех идей должна свидетельствовать о потребности науки в данный момент — о содержании и размерах этой потребности. История науки для нас важна постольку, поскольку она определяет степень познанности психологических фактов.

Четыре идеи — это идея психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма. Идеи психоанализа родились из частных открытий в области неврозов; был с несомненностью установлен факт подсознательной определяемости ряда психических явлений и факт скрытой сексуальности в ряде деятельностей и форм, которые до того не относились к области эротических. Постепенно это частное открытие, подтвержденное успехом терапевтического воздействия, обоснованного таким пониманием дела, т. е. получившее санкцию истинности их практики, было перенесено на ряд соседних областей — на психопатологию обыденной жизни, на детскую психологию, овладело всей областью учения о неврозах. В борьбе дисциплин эта идея подчинила себе самые отдаленные ветви психологии; было показано, что с этой идеей в руках можно разрабатывать психологию искусства, этническую психологию. Но вместе с этим психоанализ вышел за пределы психологии: сексуальность превратилась в метафизический принцип в ряду других метафизических идей, психоанализ — в мировоззрение, психология — в метапсихологию. У психоанализа есть своя теория познания и своя метафизика, своя социология и своя математика. Коммунизм и тотем, церковь и творчество Достоевского, оккультизм и реклама, миф и изобретения Леонардо да Винчи — все это переодетый и замаскированный пол, секс и ничего больше.

Такой же путь проделала идея условного рефлекса. Все знают, что она возникла из изучения психического слюноотделения у собаки. Но вот она распространилась и на ряд других явлений; вот она завоевала зоопсихологию; вот в системе Бехтере-

ва она только и делает, что прикладывается, примеряется ко всем сферам психологии и подчиняет их себе; все — и сон, и мысль, и работа, и творчество — оказывается рефлексом. Вот, наконец, она подчинила себе все психологические дисциплины — коллективную психологию искусства, психотехнику и педологию, психопатологию и даже субъективную психологию. И теперь рефлексология уже знается только с универсальными принципами, с мировыми законами, с первоосновами механики. Как психоанализ перерос в метапсихологию через биологию, так рефлексология через биологию перерастает в энергетическое мировоззрение. Оглавление курса рефлексологии — это универсальный каталог мировых законов. И опять, как с психоанализом, оказалось, что все в мире — рефлекс. Анна Каренина и клептомания, классовая борьба и пейзаж, язык и сновидение — тоже рефлекс (В. М. Бехтерев, 1921, 1923).

Гештальтпсихология тоже возникла первоначально из конкретных психологических исследований процессов восприятия формы; здесь она получила практическое крещение; она выдержала пробу на истину. Но, так как она родилась в то же время, что психоанализ и рефлексология, она проделала их путь с удивительным однообразием. Она охватила зоопсихологию — и оказалось, что мышление у обезьян тоже гештальтпроцесс; психологию искусства и этническую — оказалось, что первобытное миропредставление и создание искусства тоже гештальт; детскую психологию и психопатологию — и под гештальт подошли и развитие ребенка, и психическая болезнь. Наконец, превратившись в мировоззрение, гештальтпсихология открыла гештальт в физике и химии, в физиологии и биологии, и гештальт, высохший до логической формулы, оказался в основе мира; создавая мир, бог сказал: да будет гештальт — и стал везде гештальт (М. Вертгеймер, 1925; В. Келер, 1917, 1920; К. Коффка, 1925).

Наконец, персонализм возник первоначально из исследований по дифференциальной психологии. Необычайно ценный принцип личности в учении о психологических измерениях, в учении о пригодности и т. д. перекочевал сперва в психологию во всем ее объеме, а потом и перешагнул за ее пределы. В виде критического персонализма он включил в понятие личности не только человека, но животных и растения. Еще один шаг, знакомый нам по истории психоанализа, рефлексологии, — и все в мире оказалось личностью. Философия, которая начала с противопоставления личности и вещи, с отвоевания личности из-под власти вещей, кончила тем, что все вещи признала личностями. Вещей не оказалось вовсе. Вещь — это только часть личности: все равно нога человека или ножка стола; но так как эта часть опять состоит из частей и т. д. до бесконечности, то она — нога или ножка — опять оказывается личностью по отношению к своим частям и частью только по отношению к целому. Солнеч-

ная система и муравей, вагоновожатый и Гинденбург, стол и пантера — одинаково личности (В. Штерн, 1924).

Эти судьбы, схожие, как четыре капли одного и того же дождя, влекут идеи по одному и тому же пути. Объем понятия растет и стремится к бесконечности, по известному логическому закону содержание его столь же стремительно падает до нуля. Каждая из этих четырех идей на своем месте чрезвычайно содержательна, полна значения и смысла, полноценна и плодотворна. Но возведенные в ранг мировых законов, они стоят друг друга, они абсолютно равны между собой, как круглые и пустые нули; личность Штерна по Бехтереву есть комплекс рефлексов, по Вертгеймеру — гештальт, по Фрейду — сексуальность.

И в пятой стадии развития эти идеи встречают совершенно одинаковую критику, которую можно свести к одной формуле. Психоанализу, говорят, для объяснения истерических неврозов принцип подсознательной сексуальности незаменим, но он ничего не объясняет ни в строении мира, ни в ходе истории. Рефлексологи говорят: нельзя делать логическую ошибку, рефлекс — это только отдельная глава психологии, но не психология в целом и уж, конечно, не мир как целое (В. А. Вагнер, 1923; Л. С. Выготский, 1925 а). Гештальтпсихологи говорят: вы нашли очень ценный принцип в своей области, но если мышление не содержит ничего, кроме моментов единства и цельности, т. е. гештальтформулы, а эта же формула выражает сущность всякого органического и даже физического процесса, то тогда, конечно, является картина мира поразительной законченности и простоты — электричество, сила тяготения и человеческое мышление подводятся под общий знаменатель. Нельзя бросать и мышление, и отношение в один горшок структур: пусть нам сначала докажут, что его место в одном горшке со структурными функциями. Новый фактор управляет обширной, но все-таки ограниченной областью. Но он не выдерживает критики как универсальный принцип. Пусть мышлению смелых теоретиков дан закон стремиться ко «всему или ничему» в попытках объяснения; осторожным же исследователям в виде мудрого противовеса приходится принимать во внимание упорство фактов. Ведь стремиться объяснить все и значит: не объяснить ничего.

Не показывает ли эта тенденция всякой новой идеи в психологии к превращениям в мировой закон, что психология действительно должна опереться на мировые законы, что все эти идеи ждут идею-хозяина, которая придет и поставит на место и укажет значение каждой отдельной, частной идеи. Закономерность того пути, который с удивительным постоянством проделывают самые разные идеи, конечно, свидетельствует о том, что путь этот предопределен объективной потребностью в объяснительном принципе, и именно потому, что такой принцип нужен и что его нет, отдельные частные принципы занимают его место.

Психология осознала, что для нее вопрос жизни и смерти — найти общий объяснительный принцип, и она хватается за всякую идею, хотя бы и недостоверную.

Спиноза в «Трактате об очищении интеллекта» описывает такое состояние познания. «Так больной, страдающий смертельной болезнью и предвидящий неизбежную смерть, если он не примет средства против нее, вынуждается искать этого средства с напряжением всех своих сил, хотя бы оно было и недостоверным, так как в нем лежит вся его надежда».

5

Мы проследили на развитии частных открытий в общие принципы в чистом виде тенденцию к объяснению, которая наметилась уже в борьбе дисциплин за главенство. Но вместе с этим мы перешли уже во вторую фазу развития общей науки, о которой мы говорили вскользь выше. В первой фазе, определяемой тенденцией к обобщению, общая наука отличается от специальных, в сущности, количественным признаком; во второй фазе — господства тенденции к объяснению — общая наука уже качественно отличается по внутреннему строю от специальных дисциплин. Не все науки, как мы увидим, проделывают в развитии обе фазы; большинство выделяет общую дисциплину только в ее первой фазе. Причина этого станет для нас ясна, как только мы сформулируем точно качественное отличие второй фазы.

Мы видели, что объяснительный принцип выводит нас за пределы данной науки и должен осмыслить всю объединенную область знания как особую категорию или ступень бытия в ряду других категорий, т. е. имеет дело с последними, наиболее обобщенными, по существу философскими, принципами. В этом смысле общая наука есть философия специальных дисциплин.

В этом смысле Л. Бинсвангер говорит, что общая наука разрабатывает основы и проблемы целой области бытия, как, например, общая биология (1922, с. 3). Любопытно, что первая книга, положившая начало общей биологии, называлась «Философия зоологии» (Ж.-Б. Ламарк). Чем дальше проникает общее исследование, продолжает Бинсвангер, чем большую область оно охватывает, тем абстрактнее и дальше от непосредственно воспринимаемой действительности становится предмет такого исследования. Вместо живых растений, животных, людей предметом науки становятся проявления жизни и, наконец, сама жизнь, как в физике — вместо тел и их изменений — сила и материя. Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия,

которыми она пользуется. Но с этого момента общая наука отличается от специальной не тем, что она шире по охвату, объему, но тем, что она качественно иначе организована. Она не изучает больше те же самые объекты, что специальная наука, но исследует понятия этой науки; она превращается в критическое исследование в том смысле, в каком И. Кант употреблял это выражение. Критическое исследование уже вовсе не биологическое или физическое исследование, оно направлено на понятия биологии и физики. Общая психология, следовательно, определяется Бинсвангером как критическое осмысление основных понятий психологии, кратко — как «критика психологии». Она есть ветвь общей методологии, т. е. той части логики, которая имеет задачей изучать различные применения логических форм и норм в отдельных науках в соответствии с формальной и вещественной действительной природой их предмета, их способа познания, их проблемы (1922, с. 3—5). Это рассуждение, сделанное на основе формально-логических предпосылок, верно только наполовину. Верно, что общая наука есть учение о последних основах, общих принципах и проблемах данной области знания и что, следовательно, ее предмет, способ исследования, критерии, задачи иные, чем у специальных дисциплин. Но неверно, будто она есть только часть логики, только логическая дисциплина, что общая биология — уже не биологическая дисциплина, а логическая, что общая психология перестает быть психологией, а становится логикой; что она есть только критика в Кантовом смысле, что она изучает только понятия. Это неверно прежде всего исторически, а затем и по существу дела, по внутренней природе научного знания.

Неверно это исторически, т. е. не отвечает фактическому положению вещей ни в одной науке. Не существует ни одной общей науки в той форме, которую описывает Бинсвангер. Даже общая биология в том виде, в каком она существует на деле, та биология, основы которой заложены трудами Ламарка и Дарвина, та биология, которая до сих пор есть свод реального знания о живой материи, есть, конечно, не часть логики, а естественная наука, хотя и высшей формации. Она имеет дело, конечно, не с живыми, конкретными объектами — растениями, животными, а с абстракциями, как организм, эволюция видов, естественный отбор, жизнь, но все же при всем том она при помощи этих абстракций изучает в конечном счете ту же действительность, что и зоология с ботаникой. Было бы ошибкой сказать, что она изучает понятия, а не отраженную в этих понятиях действительность, как было бы ошибкой сказать об инженере, изучающем чертеж машины, что он изучает чертеж, а не машину, или об анатоме, изучающем атлас, что он изучает рисунки, а не скелет человека. Ведь и понятия суть только чертежи, снимки, схемы реальности, и, изучая их, мы изучаем модели действительности,

как по плану или географической карте мы изучаем чужую страну или чужой город.

Что касается таких развитых наук, как физика и химия, то и сам Бинсвангер вынужден признать, что там образовалось обширное поле исследований между критическим и эмпирическим полюсами, что эту область называют теоретической, или общей физикой, химией и т. д. Так же, замечает он, поступает и естественнонаучная теоретическая психология, которая в принципе хочет быть равна с физикой. Как бы абстрактно ни формулировала теоретическая физика свой предмет изучения, например «учение о причинных зависимостях между явлениями природы», все же она изучает реальные факты; общая физика исследует самое понятие физического явления, физической причинной связи, но не отдельные законы и теории, на основе которых реальные явления могли бы быть объяснены как физически причинные; скорее, самое физическое объяснение есть предмет исследования общей физики (Л. Бинсвангер, 1922, с. 4—5).

Как видим, сам Бинсвангер признает, что его концепция общей науки расходится с реальной концепцией, как она осуществлена в ряде наук, именно в одном пункте. Их разделяет не большая или меньшая степень абстрактности понятий, что может быть дальше от реальных, эмпирических вещей, чем причинная зависимость как предмет целой науки, их разделяет конечная направленность: общая физика, в конце концов, направлена на реальные факты, которые она хочет объяснить при помощи абстрактных понятий; общая наука в идее направлена не на реальные факты, но на самые понятия и с реальными фактами никакого дела не имеет.

Правда, там, где возникает спор между теорией и историей, где есть расхождение между идеей и фактом, как в данном случае, там спор всегда решается в пользу истории или факта. Самый аргумент от фактов в области принципиальных исследований иногда неуместен. Здесь с полным правом и смыслом можно ответить на упрек в несоответствии идеи и фактов: тем хуже для фактов. В данном случае — тем хуже для наук, если они находятся в той фазе развития, когда они не доросли еще просто до общей науки. Если общей науки в этом смысле еще нет, отсюда не следует, что ее и не будет, что ее не должно быть, что нельзя и не надо положить ей начало. Поэтому надо рассматривать проблему по существу, в ее логической основе, а тогда можно будет уяснить себе и смысл исторического отклонения общей науки от ее абстрактной идеи.

По существу важно установить два тезиса.

1. Во всяком естественнонаучном понятии, как бы ни была высока степень его абстракции от эмпирического факта, всегда содержится сгусток, осадок конкретно-реальной действительности, из научного познания которой он возник, хотя бы и в

очень слабом растворе, т. е. всякому, даже самому предельно отвлеченному, последнему понятию соответствует какая-то черта действительности, представленная в понятии в отвлеченном, изолированном виде; даже чисто фиктивные, не естественнонаучные, а математические понятия в конечном счете содержат в себе некоторый отзвук, отражение реальных отношений между вещами и реальных процессов, хотя они возникли не из опытного, реального знания, а чисто априорным, дедуктивным путем логических умозрительных операций. Даже такое отвлеченное понятие, как числовой ряд, даже такая явная фикция, как нуль, т. е. идея отсутствия всякой величины, как показал Энгельс, полны качественных, т. е. в конечном счете реальных, соответствующих в очень отдаленной и перегнанной форме действительным отношениям свойств. Реальность существует даже внутри мнимых абстракций математики. «16 есть не только суммирование 16 единиц, оно также квадрат от 4 и биквадрат от 2... Только четные числа делятся на два... Для деления на 3 мы имеем правило о сумме цифр... Для 7 особый закон» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 573). «Нуль уничтожает всякое другое число, на которое его умножают; если его сделать делителем или делимым по отношению к любому другому числу, то это число превращается в первом случае в бесконечно большое, а во втором случае — в бесконечно малое...» (там же, с. 576). Обо всех понятиях математики можно было бы сказать то, что Энгельс говорит о нуле со слов Гегеля: «Ничто от некоторого нечто есть некое *определенное* ничто» (там же, с. 577), т. е. в конечном счете реальное ничто. Но, может быть, эти качества, свойства, *определенности* понятий как таковых и никакого отношения к действительности не имеют?

Ф. Энгельс ясно говорит как об ошибке о мнении, будто в математике имеют дело с чистыми свободными творениями и созданиями человеческого духа, для которых нет ничего соответственного в объективном мире. Справедливо как раз обратное. Мы встречаем для всех этих мнимых величин прообразы в природе. Молекула обладает по отношению к соответствующей массе совершенно теми же самыми свойствами, какими обладает математический дифференциал по отношению к своей переменной. «Природа оперирует этими дифференциалами, молекулами, точно таким же образом и по точно таким же законам, как математика оперирует своими абстрактными дифференциалами» (там же, с. 583). В математике мы забываем все эти аналогии, и поэтому ее абстракции превращаются в нечто таинственное. Мы всегда можем найти «действительные отношения, из области которых заимствовано... математическое отношение... и даже наталкиваемся на имеющиеся в природе аналоги того математического приема, посредством которого это отношение проявляется в действии» (там же, с. 586). Прообразы математичес-

кого бесконечного и других понятий лежат в действительном мире. «Математическое бесконечное заимствовано из действительности, хотя и бессознательным образом, и поэтому оно может быть объяснено только из действительности, а не из самого себя, не из математической абстракции» (там же).

Если это верно по отношению к математической абстракции, т. е. к максимально возможной, то насколько это очевиднее в приложении к абстракциям реальных естественных наук; их уже, конечно, надо объяснять только из действительности, из которой они заимствованы, а не из самих себя, не из абстракции.

2. Второй тезис, который необходимо установить, чтобы дать принципиальный анализ проблемы общей науки, обратный первому. Если первый утверждал, что в самой высокой научной абстракции есть элемент действительности, то второй, как обратная теорема, гласит: во всяком непосредственном, самом эмпирическом, самом сыром, единичном естественнонаучном факте уже заложена первичная абстракция. Факт реальный и факт научный тем и отличаются друг от друга, что научный факт есть опознанный в известной системе знания реальный факт, т. е. абстракция некоторых черт из неисчерпаемой суммы признаков естественного факта. Материалом науки является не сырой, но логически обработанный, выделенный по известному признаку природный материал. Физическое тело, движение, вещество — это все абстракции. Самое название факта словом есть наложение понятия на факт, выделение в факте его одной стороны, есть акт осмысления факта при помощи присоединения его к прежде опознанной в опыте категории явлений. (Всякое слово есть уже теория, как давно заметили лингвисты и как прекрасно показал А. А. Потебня.)

Все описываемое как факт — уже теория, вспоминает гетевское слово Мюнстерберг, обосновывая необходимость методологии (1922). Сказав, встретив то, что мы называем коровой: «Это — корова», мы к акту восприятия присоединяем акт мышления, подведения данного восприятия под общее понятие; ребенок, называя впервые вещи, совершает подлинные открытия. Я не вижу, что это есть корова, да этого и нельзя видеть. Я вижу нечто большое, черное, движущееся, мычащее и т. д., а понимаю, что это есть корова, и этот акт есть акт классификации, отнесения единичного явления к классу сходных явлений, систематизация опыта и т. д. Так, в самом языке заложены основы и возможности научного познания факта. Слово и есть зародыш науки, и в этом смысле можно сказать, что в начале науки было слово.

Кто видел, кто воспринимал такие эмпирические факты, как скрытая теплота парообразования? Ни в одном реальном процессе ее воспринять непосредственно нельзя, но мы можем с не-

обходимостью умозаключить об этом факте, но умозаключать — значит оперировать понятиями.

Хороший пример наличия во всяком научном факте абстракций и участия мышления находим у Энгельса. У муравьев иные глаза, чем у нас; они видят химические лучи, невидимые для нас. Вот факт. Как он установлен? Как можем мы знать, что «муравьи *видят* вещи, которые для нас невидимы»? Конечно, мы основываем это на восприятиях нашего глаза, но к нему присоединяются не только другие чувства, но и деятельность нашего мышления. Таким образом, установление научного факта есть уже дело мышления, т. е. понятий. «Разумеется, мы никогда не узнаем того, *в каком виде* воспринимаются муравьями химические лучи. Кого это огорчает, тому уж ничем нельзя помочь» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 555)[1].

Вот лучший пример несовпадения реального и научного фактов. Здесь это несовпадение представлено в особенно ярком виде, но существует в той или иной мере во всяком факте. Мы никогда не видели химических лучей и не воспринимали ощущений муравьев, т. е. как реальный факт непосредственного опыта видение химических лучей муравьями не существует для нас, но для коллективного опыта человечества это существует как факт научный. Но что тогда сказать о факте вращения Земли вокруг Солнца? Ведь здесь факт реальный, чтобы стать фактом научным, должен был в мышлении человека превратиться в собственную противоположность, хотя вращение Земли вокруг Солнца установлено путем наблюдений вращения Солнца вокруг Земли.

Теперь мы вооружены для разрешения проблемы всем нужным и можем идти прямо к цели. Если в основе всякого научного понятия лежит факт, и обратно: в основе каждого научного факта лежит понятие, то отсюда неизбежно следует, что различие между общими и эмпирическими науками в смысле объекта исследования чисто количественное, а не принципиальное, это различие степени, а не различие природы явления. Общие науки имеют дело не с реальными предметами, а с абстракциями; они изучают не растения и животных, а жизнь; их объект — научные понятия. Но и жизнь есть часть действительности, и эти понятия имеют прообразы в действительности. Частные науки имеют

[1] Заметим, кстати, что на этом психологическом примере можно видеть, как не совпадают в психологии факт научный и факт непосредственного опыта. Оказывается, можно изучать, как видят муравьи, и даже как они видят невидимые для нас вещи, и не знать, какими эти вещи являются муравьям, т. е. возможно устанавливать психологические факты, отнюдь не исходя из внутреннего опыта, иначе говоря, не субъективно. Энгельс даже, видимо, считает это последнее для научного факта неважным: кто этим огорчается, говорит он, тому ничем нельзя помочь.

предметом реальные факты действительности, они изучают не жизнь вообще, а реальные классы и группы растений и животных. Но и растение, и животное, и даже береза и тигр, и даже *эта* береза и *этот* тигр — суть уже понятия, но и научные факты, самые первичные, суть уже понятия. Факт и понятие только в разной степени, в разной пропорции образуют объект и тех, и других дисциплин. Следовательно, общая физика не перестает быть физической дисциплиной и не становится частью логики оттого, что она имеет дело с самыми отвлеченными физическими понятиями; даже в них познается в конечном счете какой-то разрез действительности.

Но, может быть, природа объектов общей и частной дисциплины действительно одна и та же, может быть, они разнятся только пропорцией отношения понятия и факта, а принципиальное различие, позволяющее относить одну к логике, а другую к физике, лежит в направленности цели, в точке зрения обоих исследований, так сказать, в разной роли, которую одни и те же элементы играют в обоих случаях? Нельзя ли сказать так: и понятие, и факт участвуют в образовании объекта той и другой науки, но в одном случае — в случае эмпирической науки — мы пользуемся понятиями, чтобы познать факты, а во втором — в общей науке — мы пользуемся фактами, чтобы познать самые понятия? В первом случае понятие не есть предмет, цель, задача познания, они суть орудия познания, средства, вспомогательные приемы, но целью, предметом познания являются факты; в результате познания увеличивается число фактов, известных нам, а не число понятий; понятия же, напротив, как всякое орудие труда, изнашиваются от употребления, стираются, нуждаются в пересмотре, часто — в замене. Во втором случае, наоборот, мы изучаем самые понятия как таковые, их соответствие с фактами есть только средство, способ, прием, проверка их годности. В результате этого мы не узнаем новых фактов, но приобретаем или новые понятия, или новые знания о понятиях. Можно ведь дважды рассматривать каплю воды под микроскопом, и это будут два совершенно различных процесса, хотя и капля, и микроскоп будут те же оба раза: в первый раз мы при помощи микроскопа изучаем состав капли воды; во второй раз мы при помощи разглядывания капли воды проверяем годность самого микроскопа — разве не так?

Но вся трудность проблемы в том именно и заключается, что это не так. Верно, что в частной науке мы пользуемся понятиями как орудиями познания фактов, но пользование орудиями есть вместе с тем их проверка, изучение и овладение ими, отбрасывание негодных, исправление, создание новых. Уже в самой первой стадии научной обработки эмпирического материала пользование понятием есть критика понятия фактами, сопоставление понятий, видоизменение их. Возьмем в качестве при-

мера два приведенных выше научных факта, безусловно не принадлежащих к общей науке: вращение Земли вокруг Солнца и видение муравьев. Сколько критической работы над нашими восприятиями и, значит, связанными с ними понятиями, сколько прямого исследования понятий — видимости — невидимости, кажущегося движения — сколько создания новых понятий, сколько новых связей между понятиями, сколько видоизменения самих понятий видения, света, движения и пр. потребовалось для установления этих фактов. Наконец, самый выбор нужных для познания данных фактов понятий разве не требует, помимо анализа фактов, еще и анализа понятий? Ведь если бы понятия, как орудия, были заранее предназначены для определенных фактов опыта, то вся наука была бы излишня: тогда тысяча-другая чиновников-регистраторов или статистиков-счетчиков разнесли бы всю Вселенную по карточкам, графам, рубрикам. Научное познание от регистрации факта отличается актом выбора нужного понятия, т. е. анализом факта и анализом понятия.

Любое слово есть теория; название предмета есть приложение к нему понятия. Правда, мы при помощи слова хотим осмыслить предметы. Но ведь каждое называние, каждое применение слова, этого эмбриона науки, есть критика слова, стирание его образа, расширение значения. Лингвисты показали достаточно ясно, как изменяются слова от употребления; иначе ведь язык никогда не обновлялся бы, слова бы не умирали, не рождались, не старели.

Наконец, всякое открытие в науке, всякий шаг вперед в эмпирической науке есть всегда вместе с тем и акт критики понятия. И. П. Павлов открыл факт условных рефлексов; но разве он не создал вместе с тем новое понятие; разве прежде называли рефлексом выдрессированное, выученное движение? Да иначе и быть не может: если бы наука только открывала факты, не расширяя тем границ понятий, то она не открывала бы ничего нового; она бы топталась на месте, находя все новые и новые экземпляры тех же понятий. Всякая новая крупица факта есть уже расширение понятия. Всякое вновь открытое отношение между двумя фактами сейчас же требует критики двух соответственных понятий и установления между ними нового отношения. Условный рефлекс есть открытие нового факта при помощи старого понятия. Мы узнали, что психическое слюноотделение возникает непосредственно из рефлекса, вернее, что оно есть тот же самый рефлекс, но действующий в иных условиях. Но вместе с тем это есть открытие нового понятия при помощи старого факта: при помощи всем известного факта «слюнки текут при виде пищи» мы получили совершенно новое понятие рефлекса, наше представление о нем диаметрально изменилось; прежде рефлекс был синонимом допсихического, бессознательного, неизменно-

го факта, ныне к рефлексам сводят всю психику, рефлекс оказался самым гибким механизмом и т. д. Как это было бы возможно, если бы Павлов изучал только факт слюноотделения, а не понятие рефлекса? В сущности, это одно и то же, но выраженное двояким образом, ибо во всяком научном открытии познание факта и есть в той же мере познание понятия. Научное исследование фактов тем и отличается от регистрации, что оно есть накопление понятий, оборот понятий и фактов с прибылью понятий.

Наконец, ведь в частных науках создаются все те понятия, которые изучает общая наука. Ведь не из логики берут свое начало естественные науки, не она снабжает их заранее готовыми понятиями. Так неужели же можно допустить, что работа по созданию понятий, все более и более абстрактных, происходит совершенно бессознательно? Как могут без критики понятий существовать теории, законы, враждующие гипотезы? Как вообще можно создать теорию или выдвинуть гипотезу, т. е. нечто выходящее за пределы фактов, без работы над понятиями?

Но тогда, может быть, исследование понятий в частных науках происходит попутно, между прочим, по мере изучения фактов, а общая наука изучает только понятия? И это было бы неверно. Мы видели, что абстрактные понятия, которыми оперирует общая наука, содержат в себе реальное ядро. Спрашивается: что же делает с этим ядром наука — отвлекает от него, забывает о нем, укрывается в неприступную твердыню абстракции, как чистая математика, и ни в процессе исследования, ни в его результате не обращается к этому ядру, как будто оно не существует вовсе? Стоит только рассмотреть способ исследования в общей науке и его конечный результат, чтобы увидеть, что это не так. Разве исследование понятий ведется путем чистой дедукции, путем нахождения логических отношений между понятиями, а не путем новой индукции, нового анализа, установления новых отношений, — одним словом, путем работы над реальными содержаниями этих понятий? Ведь мы не развиваем нашу мысль из частных предпосылок, как в математике, но мы индуцируем — обобщаем огромные группы фактов, сопоставляем их, анализируем, создаем новые абстракции. Так поступают общая биология, общая физика. И иначе не может поступать ни одна общая наука, раз логическая формула «А есть В» заменена в ней определением, т. е. реальными А и В: массой, движением, телом, организмом. И в результате исследования общей науки мы получаем не новые формы взаимоотношений понятий, как в логике, а новые факты: мы узнаем об эволюции, о наследственности, об инерции. Как же узнаем мы, каким путем доходим до понятия эволюции? Мы сопоставляем такие факты, как данные сравнительной анатомии и физиологии, ботаники и зоологии, эмбриологии и фото-, и зоотехники и т. д., т. е. поступаем так же, как

поступают в частной науке с единичными фактами, и на основе нового изучения разработанных отдельными науками фактов устанавливаем новые факты, т. е. все время в процессе исследования и в его результате оперируем фактами.

Таким образом, различие в цели, направлении, обработке понятий и фактов общей и частной науки опять оказывается только количественным, различием в степени одного и того же явления, а не в природе одной и другой науки, не абсолютным, не принципиальным.

Перейдем, наконец, к положительному определению общей науки. Может показаться, что если различие между общей и частной наукой в предмете, способе и цели исследования только относительное, а не абсолютное, количественное, а не принципиальное, то мы теряем всякую почву для теоретического разграничения наук, может показаться, что никакой общей науки в отличие от частных и нет. Но это, конечно, не так. Количество здесь переходит в качество и дает начало качественно отличной науке, однако не вырывает ее из данной семьи наук и не переносит ее в логику. Если в основе всякого научного понятия лежит факт, то это еще не значит, что во всяком научном понятии факт представлен одинаковым образом. В математическом понятии бесконечного действительность представлена совершенно иным способом, чем в понятии условного рефлекса. В понятиях высшего порядка, с которыми имеет дело общая наука, действительность представлена иным способом, чем в понятиях эмпирической науки. И этот способ, характер, форма представления действительности в разных науках определяют всякий раз структуру каждой дисциплины.

Но и это различие в способе представления действительности, т. е. в структуре понятий, тоже не следует понимать как абсолютное. Есть много переходных ступеней между эмпирической наукой и общей: ни одна наука, которая заслуживает этого имени, говорит Бинсвангер, не может «оставаться при простом накоплении понятий, она стремится скорее систематически преобразовать всякое понятие в правило, правила — в законы, законы в теории» (1922, с. 4). На всем протяжении научного знания внутри самой науки все время, не прекращаясь ни на минуту, идет разработка понятий, методов, теорий, т. е. совершается переход от одного полюса к другому — от факта к понятию, — и этим стирается логическая пропасть, непроходимая черта между общей и частной наукой, но создается фактическая самостоятельность и необходимость общей науки. Как сама частная дисциплина внутри себя производит всю эту работу воронки фактов через правила в законы и законов через теории в гипотезы, так общая наука выполняет ту же работу, тем же способом, с теми же целями для ряда отдельных частных наук.

Это совершенно сходно с рассуждением Спинозы о методе.

Учение о методах есть, конечно, производство средств производства, если взять сравнение из области промышленности. Но в промышленности производство средств производства не есть какое-то особое, изначальное производство, а есть часть общего процесса производства, и само зависит от тех же способов и орудий производства, что и все прочее производство.

«Прежде всего необходимо отметить, — рассуждает Спиноза, — что здесь не будет иметь места исследование до бесконечности; другими словами, для того чтобы был найден наилучший метод для исследования истины, не надобно другого метода, чтобы им исследовать метод исследования истины, и, чтобы исследовать второй метод, не надобно некоторого третьего метода и т. д. до бесконечности; так как таким путем никогда не удалось бы прийти к познанию истины, да и вообще ни к какому понятию. С методом познания дело обстоит так же, как с естественными орудиями труда, где было бы возможно подобное же рассуждение: действительно, чтобы выковать железо, надобен молот; чтобы иметь молот, необходимо, чтобы он был сделан; для этого нужно опять иметь молот и другие орудия; чтобы иметь эти орудия, опять-таки понадобились бы еще другие орудия, и т. д. до бесконечности; на этом основании кто-нибудь мог бы бесплодно пытаться доказывать, что люди не имели никакой возможности выковать железо. Однако так же, как люди вначале, с помощью врожденных им орудий, сумели создать нечто весьма легкое, хотя с большим трудом и мало совершенным образом, а выполнив это, выполнили следующее более трудное, уже с меньшей затратой труда и с большим совершенством, и так, переходя постепенно от самых примитивных творений к орудиям труда, и от орудий к следующим творениям и следующим орудиям, достигли того, чтобы выполнять весьма многое и в высшей степени трудное с незначительной затратой работы, точно так же и интеллект путем прирожденной ему силы создает себе интеллектуальные орудия, с помощью которых приобретает новые силы для новых интеллектуальных творений, а путем этих последних — новые орудия или возможность к дальнейшим изысканиям, и таким образом постепенно идет вперед, пока не достигнет наивысшей точки мудрости» (1914, с. 81—84).

В сущности, и то течение в методологии, представителем которого является Бинсвангер, не может не признать, что производство орудий и творений не два отдельных процесса в науке, а две стороны одного и того же процесса, которые идут рука об руку. Вслед за Г. Риккертом он определяет всякую науку как обработку материала, и потому относительно каждой науки для него возникают две проблемы — материала и его обработки; однако нельзя строго разграничить то и другое, потому что в понятии предмета эмпирической науки содержится добрая доля обработки. И он различает между сырым материалом, действитель-

ным предметом и научным предметом; последний создается наукой путем понятий из реального предмета (Бинсвангер, 1922, с. 7—8). Если выдвинуть третий круг проблем — об отношении между материалом и обработкой, т. е. между предметом и методом науки, то и здесь спор может идти только о том, что определено чем: предмет методом или наоборот. Одни, как К. Штумпф, полагают, что всякие различия в методах коренятся в различии между предметами. Другие, как Риккерт, держатся того мнения, что разные предметы, как физические, так и психические, требуют одного и того же метода (там же, с. 21—22). Но, как видим, и тут нет почвы для разграничения между общей и частной наукой.

Все это указывает только на то, что невозможно дать понятию общей науки абсолютное определение, ее можно определить только относительно частной науки. С этой последней ее не разделяет ни предмет, ни метод, ни цель, ни результат исследования. Но она проделывает для ряда частных наук, изучающих смежные сферы действительности с одной точки зрения, ту же самую работу и тем же самым способом и с той же самой целью, что каждая из частных наук проделывает внутри себя над своим материалом. Мы видели, что никакая наука не ограничивается простым накоплением материала, но что она подвергает его многообразной и многостепенной переработке, что она группирует, обобщает материал, создает теории, гипотезы, помогающие шире осмыслить действительность, что она освещена отдельными, разрозненными фактами. Общая наука продолжает дело частных наук. Когда материал их доведен до высшей степени обобщения, возможного в данной науке, тогда дальнейшее обобщение оказывается возможным только за пределами данной науки и в сопоставлении с материалом ряда соседних наук. Это и делает общая наука. Ее единственное отличие от частных наук только в том, что она ведет работу по отношению к ряду наук; если бы она вела ту же работу в отношении одной науки, она никогда не выделилась бы в самостоятельную дисциплину, а осталась бы частью внутри той же науки. Общую науку поэтому можно определить как науку, получающую материал из ряда частных наук и производящую дальнейшую обработку и обобщение материала, невозможные внутри каждой отдельной дисциплины.

Общая наука поэтому так относится к частной, как теория этой частной науки — к ряду ее частных законов, т. е. по степени обобщения изучаемых явлений. Общая наука возникает из необходимости продолжать дело частных наук там, где частная наука кончается. Общая наука относится к теориям, законам, гипотезам, методам частных наук так, как частная наука относится к фактам действительности, которые она изучает. Биология получает материал разных наук и обрабатывает его так, как каждая частная наука обрабатывает свой материал. Вся разница в том, что биология начинается там, где кончается эмбриология, зоо-

логия, анатомия и т. п., что она сводит в единство материал разных наук, как наука сводит в единство разный материал внутри себя.

Эта точка зрения вполне объясняет и логическую структуру общей науки, и фактическую, историческую роль общей науки. Если же принять противоположное мнение о том, что общая наука есть часть логики, то станет совершенно необъяснимо, во-первых, почему общую науку выделяют высокоразвитые науки, успевшие создать и разработать до тонкости свои методы, основные понятия, теории. Казалось бы, что новые, молодые, начинающие дисциплины должны больше нуждаться в заимствовании понятий и методов из другой науки. Во-вторых, почему только группа соседних дисциплин выделяет общую, а не каждая наука в отдельности — только ботаника, зоология, антропология — выделяет биологию? Разве нельзя составить логику зоологии отдельно, логику ботаники отдельно, как есть логика алгебры? И действительно, такие отдельные дисциплины могут существовать и существуют, но оттого они не становятся общими науками, как методология ботаники не становится биологией.

Л. Бинсвангер исходит, как и все направление, из идеалистической концепции научного знания, т. е. из идеалистических предпосылок гносеологического характера, и из формально-логической конструкции системы наук. Для Бинсвангера понятия и реальные объекты разделены непроходимой пропастью, знание имеет свои законы, свою природу, свое априори, которые оно (знание) привносит в познанную действительность. Поэтому для Бинсвангера возможно изучать эти априори, законы, знания оторванно, изолированно от познаваемого в них, для него возможна критика научного разума в биологии, психологии, физике, как для Канта была возможна критика чистого разума. Бинсвангер готов допустить, что метод познания определяет действительность, как у Канта разум диктовал законы природе. Отношения между науками для него определяются не историческим развитием наук и даже не требованиями научного опыта, т. е. в конечном счете требованиями самой познаваемой в науке действительности, а формально-логической структурой понятий.

На иной философской почве такая концепция немыслима, т. е. если отказаться от этих гносеологических и формально-логических предпосылок, так сейчас же падает и эта концепция общей науки. Стоит только встать на реалистически-объективную, т. е. материалистическую точку зрения в гносеологии и на диалектическую точку зрения в логике, в теории научного знания, как подобная теория окажется невозможной. Вместе с новой точкой зрения сейчас же приходится признать, что действительность определяет наш опыт, предмет науки, ее метод и что совершенно невозможно изучать понятия какой-либо науки безотносительно к представленным в них реальностям. Ф. Энгельс множество раз указывал на то, что для диалектической ло-

гики методология науки есть отражение методологии действительности. «Классификация наук, — говорит он, — из которых каждая анализирует отдельную форму движения или ряд связанных между собой и переходящих друг в друга форм движения, является вместе с тем классификацией, расположением, согласно внутренне присущей им последовательности, самих этих форм движения, и в этом именно и заключается ее значение» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 564—565). Можно ли сказать яснее? Классифицируя науки, мы устанавливаем иерархию самой действительности. «Так называемая объективная диалектика царит во всей природе, а так называемая субъективная диалектика, диалектическое мышление, есть только отражение господствующего во всей природе движения путем противоположностей...» (там же, с. 526). Здесь уже ясно выдвигается требование учета объективной диалектики природы при исследовании субъективной диалектики, т. е. диалектического мышления в той или иной науке. Конечно, это отнюдь не значит, что мы закрываем глаза на субъективные условия этого мышления. Тот же Энгельс, который установил согласие между бытием и мышлением в математике, говорит, что «все числовые законы зависят от положенной в основу системы и определяются ею. В двоичной и троичной системе 2 х 2 не = 4, а = 100 или 11» (там же, с. 574). Расширив это, можно сказать, что субъективные допущения, делаемые знанием, всегда скажутся на способе выражения законов природы и на соотношении между отдельными понятиями, и их надо учитывать, но все время как отражения объективной диалектики.

Таким образом, гносеологической критике и формальной логике как основам общей психологии должна быть противопоставлена диалектика, которая «рассматривается как наука о наиболее общих законах *всякого* движения. Это означает, что ее законы должны иметь силу как для движения в природе и человеческой истории, так и для движения мышления» (там же, с. 582). Это значит, что диалектика психологии — так мы теперь кратко можем обозначить общую психологию против определения Бинсвангера «критика психологии» — есть наука о наиболее общих формах движения (в форме поведения и познания этого движения), т. е. диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека как предмета психологии, как диалектика естествознания есть вместе с тем диалектика природы.

Даже чисто логическую классификацию суждений у Гегеля Энгельс рассматривает как обоснованную не только мышлением, но и законами природы. В этом и видит он отличительную черту диалектической логики. «...То, что у Гегеля является развитием мыслительной формы суждения как такового, выступает здесь перед нами как развитие наших, покоящихся на *эмпирической* основе, теоретических знаний о природе движения вообще.

А ведь это показывает, что законы мышления и законы природы необходимо согласуются между собой, если только они надлежащим образом познаны» (там же, с. 539—540). В этих словах — ключ к общей психологии как части диалектики: это согласие мышления и бытия в науке есть одновременно и предмет, и высший критерий, и даже метод, т. е. общий принцип общей психологии.

6

Общая психология относится к частным дисциплинам так же, как алгебра к арифметике. Арифметика оперирует с определенными, конкретными количествами; алгебра изучает всевозможные общие формы отношений между качествами; следовательно, каждая арифметическая операция может быть рассматриваема как частный случай алгебраической формулы. Отсюда, очевидно, следует, что для каждой частной дисциплины и для каждого закона в ней далеко не безразлично, частным случаем какой общей формулы они являются. Принципиально определяющая и как бы верховная роль общей науки проистекает не из того, что она стоит над науками, не сверху — из логики, т. е. из последних основ научного знания, а снизу — из самих же наук, которые делегируют свою санкцию истины в общую науку. Общая наука возникает, следовательно, из особого положения, которое она занимает по отношению к частным: она суммирует их суверенитеты, является их носительницей. Если представить себе систему знания, охватываемого всеми психологическими дисциплинами, графически в виде круга, то общая наука будет соответствовать центру окружности.

Теперь предположим, что мы имеем несколько разных центров, как в случае спора отдельных дисциплин, претендующих на то, чтобы быть центром, или в случае притязания различных идей на значение центрального объяснительного принципа. Совершенно ясно, что им будут соответствовать и различные окружности; при этом каждый новый центр является вместе с тем периферической точкой прежней окружности, следовательно, мы получим несколько окружностей, взаимно пересекающихся. Вот это новое расположение всякой окружности будет графически представлять в нашем примере особую область знания, охватываемую психологией в зависимости от центра, т. е. от общей дисциплины.

Кто станет на точку зрения общей дисциплины, т. е. подойдет к фактам частных дисциплин не как равный к равным, а как к научному материалу, как сами эти дисциплины подходят к фактам действительности, тот сейчас же сменит точку зрения

критики на точку зрения исследования. Критика лежит в той же плоскости, что и критикуемое; она протекает всецело внутри данной дисциплины; ее цель — исключительно критическая, а не позитивная; она хочет узнать только, верна или неверна, и в какой мере, та или иная теория; она оценивает и судит, но не исследует. *А* критикует *В*, но оба они занимают одну и ту же позицию по отношению к фактам. Дело меняется, когда *А* начинает относиться к *В* так, как *В* сам относится к фактам, т. е. не критиковать, а исследовать *В*. Исследование уже принадлежит общей науке; его задачи не критические, а положительные; оно хочет не оценить то или иное учение, но узнать нечто новое о самих фактах, представленных в учении. Если наука пользуется критикой как средством, то и течение исследования, и результат его процесса все же принципиально отличаются от критического обсуждения. Критика, в конце концов, формулирует мнение о мнении, хотя бы и очень веско и солидно обоснованное мнение; общее исследование устанавливает, в конце концов, объективные законы и факты.

Только тот, кто поднимает свой анализ из плоскости критического обсуждения той или иной системы взглядов на высоту принципиального исследования средствами общей науки, только тот разберется в объективном смысле происходящего в психологии кризиса; для него откроется закономерность происходящего столкновения идей и мнений, обусловленная самим развитием науки и природой изучаемой действительности на данной ступени ее познания. Вместо хаоса разнородных мнений, пестрой разноголосицы субъективных высказываний для него раскроется стройный чертеж основных мнений развития науки, система объективных тенденций с необходимостью заложенных в исторических задачах, выдвинутых ходом развития науки и действующих за спиной отдельных исследователей и теоретиков с силой стальной пружины. Вместо критического обсуждения и оценки того или иного автора, вместо уличения его в непоследовательности и противоречиях он займется положительным исследованием того, чего требуют объективные тенденции науки; и вместо мнения о мнении он получит в результате чертежа скелет общей науки как системы определяющих законов, принципов и фактов.

Только такой исследователь овладеет настоящим и верным смыслом происходящей катастрофы и составит себе ясное представление о роли, месте и значении каждой отдельной теории или школы. Вместо неизбежного во всякой критике импрессионизма и субъективности он будет руководствоваться научной достоверностью и истинностью. Для него исчезнут (и это будет первый результат новой точки зрения) индивидуальные различия — он поймет роль личности в истории; поймет, что объяснять претензии рефлексологии на универсализм так же нельзя

личными ошибками, мнениями, особенностями, незнанием ее создателей, как французскую революцию — испорченностью королей, двора. Он увидит, что и сколько зависит в развитии науки от доброй и злой воли ее деятелей, что можно из этой воли объяснить и что, напротив, в самой этой воле должно быть объяснено из объективных тенденций, действующих за спиной этих деятелей. Конечно, особенности личного творчества и всего склада научного опыта определили ту форму универсализма, которую идея рефлексологии получила у Бехтерева; но и у Павлова, личный склад и научный опыт которого совершенно отличны, рефлексология — «последняя наука», «всемогущее естествознание», которое принесет «истинное, полное и прочное человеческое счастье» (1950, с. 17). И в разной форме тот же путь проделывают и бихевиоризм, и гештальттеория. Очевидно, вместо мозаики добрых и злых воль исследователей надо изучать единство процессов перерождения научной ткани в психологии, которое и обусловливает волю всех исследователей.

7

Что именно означает зависимость каждой психологической операции от общей формулы, можно показать на примере любой проблемы, перерастающей за рамки частной дисциплины, выдвинувшей ее.

Когда Т. Липпс говорит о подсознательном, что это не столько психологический вопрос, сколько вопрос самой психологии, он имеет в виду, что подсознательное есть проблема общей психологии (1914). Он хотел этим сказать, конечно, не что иное, как то, что этот вопрос будет решен не в результате тех или иных частных исследований, а в результате принципиального исследования средствами общей науки, т. е. путем сопоставления обширнейших данных самых разнородных областей науки; путем соотнесения данной проблемы с некоторыми основными предпосылками научного знания, с одной стороны, и с некоторыми самыми обобщенными результатами всех наук — с другой; путем нахождения места этого понятия в системе основных понятий психологии; путем фундаментально диалектического анализа природы этого понятия и отвечающей ему, абстрагированной в нем черты бытия. Это исследование предшествует логически всякому конкретному исследованию частных вопросов подсознательной жизни и определяет постановку самого вопроса в таких исследованиях.

Как прекрасно сказал Мюнстерберг, защищая необходимость такого исследования для другого круга проблем: «В конце концов, лучше получить приблизительно точный предваритель-

ный ответ на правильно поставленный вопрос, чем отвечать на ложно поставленный вопрос с точностью до последнего десятичного знака» (1922, с. 6). Правильная постановка вопроса есть не меньшее дело научного творчества и исследования, чем правильный ответ, — и гораздо более ответственное дело. Огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывает последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен.

Примем ли мы вместе с Мюнстербергом, что подсознательное есть просто физиологическое, а не психологическое, или согласимся с другими говорить как о подсознательных о явлениях, временно отсутствующих в сознании, как о всей массе потенциально сознательных воспоминаний, знаний, навыков; назовем ли мы подсознательными явления, не достигающие порога сознания или минимально сознательные, периферические в поле сознания, автоматические и несознаваемые; найдем ли в основе подсознательного вытеснение стремления сексуального порядка вместе с Фрейдом или наше второе «я», особую личность; наконец, назовем ли эти явления бес-, под- или сверхсознательными или примем все три названия, как Штерн, — от всего этого существенно переменятся и характер, и круг, и состав, и природа, и свойства того материала, который мы будем изучать. Вопрос отчасти предопределяет ответ.

Вот этого чувства системы, ощущения стиля, понимания связи и обусловленности каждого частного положения центральной идеей всей системы, в которую оно входит, лишены все те, эклектические по существу, попытки объединения разнородных и разноприродных по научному происхождению и составу частей двух или больше систем. Таковы, например, синтез бихевиоризма и фрейдизма в американской литературе; фрейдизм без Фрейда в системах А. Адлера и К. Юнга; рефлексологический фрейдизм Бехтерева и А. Б. Залкинда; наконец, попытки соединения фрейдизма и марксизма (А. Р. Лурия, 1925; Б. Д. Фридман, 1925). Столько примеров только из области проблемы подсознательного! Во всех этих попытках берется хвост от одной системы и приставляется к голове другой, в промежуток вдвигается туловище от третьей. Не то чтобы они были неверны, эти чудовищные комбинации, они верны до последнего десятичного знака, но вопрос, на который они хотят ответить, поставлен ложно. Можно количество жителей Парагвая умножить на число верст от Земли до Солнца и полученное произведение разделить на среднюю продолжительность жизни слона и безупречно провести всю операцию, без ошибки в одной цифре, и все же полученное число может ввести в заблуждение того, кто захочет узнать, каков национальный доход этой страны. То, что делают эклектики, значит давать на вопрос, поставленный марксистской

философией, ответ, подсказанный фрейдистской метапсихологией.

Чтобы показать методологическую незаконность подобных попыток, остановимся на трех типах сведения воедино чужого вопроса с чужим ответом, не думая вовсе исчерпать этими тремя типами все многообразие таких попыток.

Первый способ ассимиляции какой-нибудь школой научных продуктов другой области состоит в прямом перенесении законов, фактов, теорий, идей и т. п., в захвате более или менее обширной области, занятой другими исследователями, в аннексии чужой территории. Такой политикой прямого захвата живет обычно всякая новая научная система, распространяющая влияние на соседние дисциплины и претендующая на руководящую роль общей науки.

Своего материала оказывается слишком мало, и такая система вбирает в себя, подчиняет себе с небольшой критической переработкой чужеродные тела, заполняя чем-либо пустоту широко развитых границ. Обычно получается конгломерат научных теорий, фактов и т. п., с ужасающей произвольностью втиснутый в рамки объединяющей идеи.

Такова система рефлексологии В. М. Бехтерева. Для него годится все: даже теория А. И. Введенского о непознаваемости чужого «я», т. е. крайнее выражение солипсизма и идеализма в психологии, лишь бы эта теория ближайшим образом подтверждала его частное положение о необходимости объективного метода. То, что в общем смысле всей системы она пробивает зияющую брешь, подрывая основы реалистического подхода к личности, до этого автору нет дела (заметим, кстати, что Введенский также подкрепляет себя и свою теорию ссылкой на работы... Павлова, не понимая, что, обращаясь за помощью к системе объективной психологии, он протягивает руку своему могильщику). Но для методолога глубоко знаменательно, что такие антиподы, как Введенский — Павлов и Бехтерев — Введенский, не только отрицают друг друга, но необходимо предполагают существование один другого и видят в совпадении своих выводов свидетельство «надежности этих выводов». Для этого третьего (т. е. для методолога) ясно, что это есть не совпадение в выводах, полученных вполне независимо друг от друга представителями разных специальностей, например философом Введенским и физиологом Павловым, а совпадение в исходных, отправных точках зрения, в философских предпосылках дуалистического идеализма. Это «совпадение» предопределено с самого начала: Бехтерев предполагает Введенского, если прав один, прав и другой.

Принцип относительности А. Эйнштейна и принципы ньютоновой механики, несовместимые сами по себе, отлично уживаются в эклектической системе. В «Коллективной рефлексологии» Бехтерева собран положительно каталог мировых законов.

При этом для методологии системы характерен тот разгон или разбег мысли, та основная инерция идеи, которая прямым сообщением, минуя все промежуточные инстанции, приводит нас от закона пропорционального соотношения скорости движения с движущей силой, установленного в механике, к факту вовлечения Североамериканских Соединенных Штатов в великую европейскую войну и обратно — от опыта некоего д-ра Шварцмана о пределах частоты электрокожных раздражений, допускающих образование сочетательного рефлекса, к «всеобщему закону относительности, проявляющемуся везде и всюду и получившему окончательное завершение в отношении небесных светил и планет в блестящих исследованиях Эйнштейна» (В. М. Бехтерев, 1923, с. 344).

Нечего и говорить, что аннексия психологических областей производится так же безапелляционно и мужественно. Исследования вюрцбургской школы высших мыслительных процессов, как и результаты исследований других представителей субъективной психологии, «могут быть согласованы со схемой мозговых или сочетательных рефлексов» (там же, с. 387). Нужды нет, что одной этой фразой зачеркиваются все принципиальные предпосылки собственной системы: ведь если все можно согласовать со схемой рефлекса и все «стоит в полном соответствии» с рефлексологией — даже то, что открыто субъективной психологией, то зачем ополчаться на нее? Открытия, сделанные в Вюрцбурге, сделаны по методу, который, по Бехтереву, не ведет к истине; однако они стоят в полном соответствии с объективной истиной. Как же так?

Так же беззаботно аннексируется и территория психоанализа. Для этого достаточно заявить, что «в учении о комплексах К. Юнга мы находим полное соответствие с данными рефлексологии»; но ведь строкой выше указано, что это учение основано на субъективном анализе, отвергаемом Бехтеревым. Ничего: мы в мире предустановленной гармонии, чудесного соответствия, удивительного совпадения учений, основанных на ложных анализах и данных точных наук, точнее — мы в мире «терминологических революций», по словам П. П. Блонского (1925 а, с. 226).

Вся наша эклектическая эпоха полна таких же совпадений. А. Б. Залкиндом, например, те же области психоанализа и учения о комплексах аннексируются во имя доминанты. Оказывается, что психоаналитическая школа, только «в наших выражениях и другим методом», развивала те же понятия о доминанте — совершенно независимо от рефлексологической школы. «Комплексная направленность» психоаналитиков, «стратегическая установка» адлеристов — это те же доминанты, но не в общефизиологических, а в клинических, общетерапевтических формулировках. Аннексия — механическое перенесение кусков чужой системы в свою — в этом случае, как и всегда, кажется почти чудесной и

свидетельствует об истине. Подобное, «почти чудесное», теоретическое и деловое совпадение двух учений, работающих над резко отличным материалом и совершенно разными методами, является убедительным подтверждением правильности того основного пути, по которому идет современная рефлексология[1]. Мы помним, что Введенский в своем совпадении с Павловым видел тоже свидетельство истины своих положений. И еще: совпадение это свидетельствует, как неоднократно показывал Бехтерев, о том, что совершенно разными методами можно прийти к совпадающей истине. В сущности, совпадение это свидетельствует только о методологической беспринципности и эклектизме системы, внутри которой такое совпадение устанавливается. Кто берет чужой платок, берет и чужой запах, гласит восточная пословица; кто берет у психоаналитиков — учение о комплексах Юнга, катарсис Фрейда, стратегическую установку Адлера, — тот берет и добрую долю запаха этих систем, т. е. философского духа авторов.

Если первый способ перенесения чужих идей из одной школы в другую напоминает аннексию чужой территории, то второй способ сравнивания чужеродных идей похож на союзный договор двух стран, при котором обе не теряют самостоятельности, но уславливаются действовать сообща, исходя из общности интересов. Этот способ применяется обычно для сведения воедино марксизма и фрейдизма. Автор пользуется при этом методом, который, по аналогии с геометрией, можно было бы назвать методом логического наложения понятий. Система марксизма определяется как монистическая, материалистическая, диалектическая и т. д. Затем устанавливается монизм, материализм и т. д. системы Фрейда; понятия при наложении совпадают, и системы объявляются сращенными. Очень грубые, резкие, бьющие в глаза противоречия устраняются весьма элементарным путем: они просто исключаются из системы, объясняются преувеличением и т. п. Так, десексуализируется фрейдизм, потому что пансексуализм явно не вяжется с философией Маркса. Что ж, говорят нам, примем фрейдизм без учения о сексуальности. Но ведь именно это учение составляет нерв, душу, центр всей системы.

[1]Любопытно, что Бехтерев видит субъективное соответствие доминанте совершенно в другой области; при описании школы Юнга и Фрейда и комплексных установок он находит, конечно, тоже полное совпадение с данными рефлексологии, но не с доминантой. А доминанте соответствуют явления, описанные вюрцбургской школой, т. е. он, несомненно, «участвует в процессах логики» и коррелирует с понятием детерминирующей тенденции (1923, с. 386). Диапазон несовпадения отдельных совпадений (доминанта равна то комплексу, то — детерминирующей тенденции, то вниманию у А. А. Ухтомского) лучше всего свидетельствует о пустоте, никчемности, бесплодности и полной произвольности таких совпадений.

Можно ли принять систему без ее центра? Ведь фрейдизм без учения о сексуальной природе бессознательного — все равно что христианство без Христа или буддизм с Аллахом.

Было бы, конечно, историческим чудом, если бы на Западе, на совершенно других философских корнях, в совершенно иной культурной обстановке, возникла и сложилась готовая система марксистской психологии. Это означало бы, что философия вовсе не определяет развитие науки. Видите же: исходили от Шопенгауэра, а создали марксистскую психологию. Но ведь это означало бы полную бесплодность самой попытки сращивания фрейдизма и марксизма, как успех бехтеревского совпадения означал бы банкротство объективного метода: если данные субъективного анализа совпадают вполне с данными объективного, то чем, спрашивается, субъективный анализ хуже? Если Фрейд, сам того не зная, думая о других философских системах и сознательно примыкая к ним, создал все же марксистское учение о психике, то во имя чего, спрашивается, нарушать это плодотворнейшее заблуждение: ведь менять, по мнению этих авторов, ничего у Фрейда не надо, для чего же сращивать психоанализ с марксизмом? При этом возникает и такой любопытный вопрос: как это система, насквозь совпадающая с марксизмом, логически развиваясь, поставила во главу угла идею сексуальности, явно непримиримую с марксизмом? Неужели метод ни в малой степени не ответствен за полученные при его помощи выводы, и каким образом истинный метод, создавший истинную систему, основанную на истинных предпосылках, привел его авторов к ложной теории, к ложной центральной идее? Надо обладать большой дозой методологической беззаботности, чтобы не видеть этих проблем, возникающих неизбежно при всякой механической попытке переместить центр какой-либо научной системы — в данном случае с учения Шопенгауэра о воле как основе мира в учение Маркса о диалектическом развитии материи.

Но худшее ждет нас еще впереди. При таких попытках приходится просто закрывать глаза на противоречащие факты, опускать без внимания огромнейшие области, капитальные принципы и вносить чудовищные искажения в обе сводимые воедино системы. При этом проделываются в обеих системах такие преобразования, которыми оперирует алгебра, чтобы доказать тождество двух выражений, но преобразование вида сводимых систем, оперирующее с величинами, абсолютно несхожими с алгебраическими, на деле сводится всегда к искажению сущности этих систем.

Например, в статье А. Р. Лурия психоанализ раскрывается как «система монистической психологии», методология которой «совпадает с методологией» марксизма (1925, с. 55). Для того чтобы доказать это, проделывается ряд наивнейших преобразований обеих систем, в результате которых они «совпадают». Рас-

смотрим кратко эти преобразования. Раньше всего марксизм вдвигается в общую методологию эпохи наряду с Дарвином, Кантом, Павловым, Эйнштейном, которые все вместе создают общий методологический фундамент эпохи. Роль и значение каждого из этих авторов, конечно, глубоко и принципиально различны, абсолютно отлична от них роль диалектического материализма по самой своей природе; не видеть этого — значит вообще механически выводить методологию из суммы «крупных научных достижений». Привести к одному знаменателю все эти имена и марксизм — и уже нетрудно соединить с марксизмом любое «крупное научное достижение», потому что такова ведь именно предпосылка: именно в ней, а не в выводе содержится искомое «совпадение». «Основная методология эпохи» состоит из суммы открытий Павлова, Эйнштейна и т. д.; марксизм есть одно из таких открытий, входящее в «группу обязательных для всех смежных наук принципов», — на этом, т. е. на первой странице, можно было бы все рассуждение и кончить, стоило только рядом с Эйнштейном назвать и Фрейда — ведь и он «крупное научное достижение», значит — участник «общего методологического фундамента эпохи».

Но сколько нужно некритического доверия к научным именам, чтобы из суммы громких фамилий выводить методологию эпохи!

Единой основной методологии эпохи нет, а на деле есть система борющихся, глубоко враждебных методологических принципов, исключающих друг друга, и у каждой теории — Павлова, Эйнштейна — есть своя методологическая ценность, и выносить за скобки общую методологию эпохи и растворять в ней марксизм — значит преобразовывать не только вид, но и сущность марксизма.

Но таким же преобразованиям неизбежно подвергается и фрейдизм. Сам Фрейд был бы очень удивлен, узнав, что психоанализ — система монистической психологии и что он «методологически продолжает... исторический материализм» (Б. Д. Фридман, 1925, с. 159). Ни один психоаналитический журнал, конечно, не напечатал бы статей Лурия и Фридмана. Это глубоко важно. Ведь получается очень странное положение: Фрейд и его школа нигде не заявляют себя ни монистами, ни материалистами, ни диалектиками, ни продолжателями исторического материализма. А им заявляют: вы — и то, и другое, и третье; вы сами не знаете, кто вы. Конечно, такое положение можно себе представить, в нем нет ничего невозможного, но оно требует четкого выяснения методологических основ этого учения, как они представляются его авторам и ими развиты, а затем доказательного опровержения этих основ и указания на то, каким же чудом, из каких основ развил психоанализ систему чуждой его авторам методологии. Вместо этого без единого анализа основных понятий

Фрейда, без критического взвешивания и просвечивания его предпосылок и исходных точек, без критического освещения генезиса его идей, даже без простой справки о том, как он сам представляет философские основы своей системы, — путем простого формально-логического наложения признаков утверждается тождество двух систем.

Но, может быть, эта формально-логическая характеристика двух систем верна? Мы видели уже, как извлекается из марксизма его доля в общей методологии эпохи, в которой все примерно и наивно приведено к одному знаменателю: раз и Эйнштейн, и Павлов, и Маркс — наука, значит, в них есть общий фундамент. Но еще большие искажения претерпевает при этом фрейдизм. Я не говорю уже о лишении его механическим способом центральной идеи, как то делает А. Б. Залкинд (1924); в его статье она обходится молчанием — тоже примечательно. Но вот монизм психоанализа — Фрейд стал бы с этим спорить. Где он, в каких словах, в связи с чем перешел на почву философского монизма, о котором идет речь в статье? Разве всякое сведение некоторой группы фактов к эмпирическому единству есть монизм? Напротив того, Фрейд везде стоит на почве признания психического — бессознательного — как особой силы, не сводимой ни к чему другому. Далее, почему этот монизм материалистичен в философском смысле? Ведь медицинский материализм, признающий влияние отдельных органов и т. п. на психические образования, еще очень далек от философского. Понятие его в философии марксизма имеет определенный, прежде всего гносеологический смысл; а именно гносеологически Фрейд стоит на почве идеалистической философии. Ведь это факт не только не опровергнутый, но и не рассмотренный авторами «совпадения», что учение Фрейда о первичной роли слепых влечений, бессознательного, отражающегося в искаженном виде в сознании, восходит непосредственно к идеалистической метафизике воли и представления Шопенгауэра. В крайних своих выводах сам Фрейд отмечает, что он в гавани Шопенгауэра; но и в основных предпосылках, как и в определяющих линиях системы, он связан с философией великого пессимиста, как может показать простейший анализ.

И в «деловых» своих работах психоанализ обнаруживает глубоко статические, а не динамические, консервативные, антидиалектические и антиисторические тенденции. Он сводит высшие психические процессы — личные и коллективные — к примитивным, первобытным, в сущности доисторическим, дочеловеческим корням непосредственно, не оставляя места для истории. Творчество Ф. М. Достоевского раскрывается тем же ключом, что и тотем и табу первобытных племен; христианская церковь, коммунизм, первобытная орда — все в психоанализе выводится из одного источника. Что такие тенденции заложены в психоа-

нализе, свидетельствуют все работы этой школы, трактующие проблемы культуры, социологии, истории. Мы видим, что здесь он не продолжает, а отрицает методологию марксизма. Но и об этом ни слова.

Наконец, третье. Вся психологическая система основных понятий Фрейда восходит к Т. Липпсу. Понятия бессознательного, психической энергии, связанной с определенными представлениями, стремлений как основы психики, борьбы стремлений и вытеснения, аффективной природы сознания и т. д. Иначе говоря, психологические корни Фрейда уходят в спиритуалистические пласты психологии Липпса. Как же можно, говоря о методологии Фрейда, не посчитаться нимало с этим?

Итак, откуда растет Фрейд и куда растет его система, мы видим: от Шопенгауэра и Липпса к Кольнаи и психологии масс. Но нужна чудовищная натяжка, чтобы, прилагая систему психоанализа, умолчать о метапсихологии, о социальной психологии[1], о теории сексуальности Фрейда. В результате человек, не знающий Фрейда, получил бы самое превратное представление о нем из такого изложения системы. Сам Фрейд протестовал бы прежде всего против названия системы. По его мнению, одно из величайших достоинств психоанализа и его автора — то, что он сознательно избегает системы (1925). Сам Фрейд отклоняет «монизм» психоанализа: он не настаивает на признании исключительности и даже первого места за открытыми им факторами; он не стремится вовсе «дать исчерпывающую теорию душевной жизни человека», но требует только, чтобы применяли его положения для дополнения и корректуры нашего знания, приобретенного любым иным путем (там же). В другом месте он говорит, что психоанализ характеризует его технику, а не предмет, в третьем — о временности психологической теории и замене ее органической.

Все это может легко ввести в заблуждение: может показаться, что психоанализ действительно не имеет системы и его данные можно вносить для корректуры и дополнения в любую систему знания, приобретенного любым путем. Но это глубоко неверно. Психоанализ не имеет априорной, сознательной теории-системы; как и Павлов, Фрейд слишком многое открыл, чтобы создать отвлеченную систему. Но как герой Мольера, сам того не подозревая, всю жизнь говорил прозой, так и Фрейд, исследователь, создавал систему: вводя новое слово, согласуя один термин с другим, описывая новый факт, делая новый вывод, — он везде

[1]Любопытно, что не только критики Фрейда создают за него новую социальную психологию, но и рефлексологи (А. Б. Залкинд) отклоняют попытки рефлексологии «проникнуть в область социальных явлений, объяснить их собою», как и отдельные общефилософские ее притязания, как и метод исследования «кое-где» (А. Б. Залкинд, 1924).

попутно, шаг за шагом создавал систему. Это означает только, что структура его системы глубоко своеобразная, темная и сложная, в которой очень трудно разобраться. Гораздо легче ориентироваться в сознательных, отчетливых, освобожденных от противоречий, осознающих своих учителей, приведенных к единству и логической стройности методологических системах; гораздо труднее правильно оценить и вскрыть истинную природу бессознательных методологий, складывающихся стихийно, противоречиво, под различнейшими влияниями, а именно к таким принадлежит психоанализ. Поэтому психоанализ требует сугубо тщательного и критического методологического анализа, а не наивного наложения признаков двух различных систем.

«Человеку, не искушенному в научно-методологических вопросах, — говорит В. Н. Ивановский, — метод всех наук представляется одним и тем же» (1923, с. 249). Больше всего страдала от такого непонимания дела психология. Ее всегда приписывали то к биологии, то к социологии, но редко кто подходил к оценке психологических законов, теорий и т. п. с критерием психологической же методологии, т. е. с интересом к психологической научной мысли как таковой, к ее теории, ее методологии, ее источникам, формам и обоснованиям. И поэтому в нашей критике чужих систем, в оценке их истинности мы лишены самого главного: ведь правильная оценка знания в отношении его доказанности и несомненности может вытекать лишь из понимания его методологической обоснованности (В. Н. Ивановский, 1923). И поэтому правило сомневаться во всем, ничего не принимать на веру, спрашивать у всякого положения о его основаниях и источниках знания есть первое правило и методология науки. Оно страхует нас от еще большей ошибки — не только считать метод всех наук одинаковым, но и состав каждой науки представлять себе как однородный.

«Каждая отдельная наука представляется неопытной мысли, так сказать, в одном плане: раз наука есть достоверное, несомненное знание, то все в ней должно быть достоверно; все ее содержание должно добываться и доказываться одним и тем же методом, дающим достоверное знание. Между тем на самом деле это вовсе не так: во всякой науке есть с несомненностью констатированные отдельные факты (и группы сходных фактов), неопровержимо установленные общие положения и законы, но есть и предположения, гипотезы, иногда имеющие временный, провизорный характер, иногда же отмечающие последние пределы нашего знания (в данную эпоху, по крайней мере); есть то более, то менее несомненные выводы из незыблемо установленных положений; есть построения, то расширяющие пределы нашего знания, то имеющие значение сознательно вводимых «фикций»; есть аналогии, приблизительные обобщения и т. д., и т. д. Наука разносоставна, и понимание этого факта имеет самое сущест-

венное значение для научной культуры человека. Каждое отдельное научное положение имеет свою собственную, ему только присущую и зависящую от способа и степени его методологической обоснованности степень достоверности, и наука — в методологическом освещении — представляет собой не одну сплошную однородную поверхность, а мозаику положений различных степеней достоверности» (там же, с. 250).

Вот 1) смешение метода всех наук (Эйнштейн, Павлов, О. Конт, Маркс), 2) сведение всего разнородного состава научной системы в одну плоскость, «в одну сплошную однородную поверхность» и составляют основные ошибки второго способа сращивания систем. Сведение личности к деньгам, чистоплотности, упрямству и еще 1000 разнообразных вещей, к анальной эротике (А. Р. Лурия, 1925) еще не есть монизм; а по природе и степени достоверности смешивать это положение с принципами материализма есть величайшее заблуждение. Принцип, вытекающий из этого положения, общая идея, стоящая за ним, методологическое его значение, метод исследования, предписываемый им, глубоко консервативны: как каторжник к тачке, характер в психоанализе прикован к детской эротике, человеческая жизнь в самом существенном предопределена детскими конфликтами, она вся есть изживание эдипова комплекса и т. п., культура и жизнь человечества опять вплотную приближены к примитивной жизни. Вот это умение отделить ближайшее видимое значение факта от его истинного значения есть первое необходимое условие анализа. Я отнюдь не хочу сказать, что все в психоанализе противоречит марксизму. Я хочу сказать только, что этим вопросом по существу я и не занимаюсь здесь вовсе. Я указываю только на то, как должно (методологически) и как нельзя (некритически) сращивать две системы идей.

При некритическом подходе каждый видит то, что он хочет видеть, а не то, что есть: марксист находит в психоанализе монизм, материализм, диалектику, которых там нет; физиолог, как А. К. Ленц, полагает, что «психоанализ — система, лишь по названию психологическая; в самом же деле он объективен, физиологичен» (1922, с. 69). А методолог Бинсвангер, кажется, единственный среди психоаналитиков, посвящая свою работу Фрейду, отмечает, что именно психологическое в его понимании, т. е. антифизиологическое, составляет заслугу Фрейда в психиатрии. «Но, — прибавляет он, — это знание не знает еще само себя, т. е. оно не обладает пониманием своих основных понятий, своего логоса» (1922, с. 5).

Поэтому особенно трудно изучать знание, которое еще не осознало себя и своего логоса. Это, конечно, отнюдь не значит, что бессознательное не следует изучать марксистам, так как основные концепции Фрейда противоречат диалектическому материализму, напротив, именно потому, что разрабатываемая

психоанализом область разрабатывается негодными средствами, надо ее отвоевать для марксизма, надо ее разрабатывать средствами истинной методологии, ибо иначе, если бы в психоанализе все совпадало с марксизмом, в нем нечего было бы менять, психологи могли бы его развивать именно в качестве психоаналитиков, а не марксистов. А для разработки надо прежде всего отдать себе отчет в методологической природе каждой идеи, каждого положения. И тогда при этом условии самые метапсихологические идеи могут быть интересны и поучительны, например учение Фрейда о влечении к смерти.

В предисловии, которое я предпослал переводу книги Фрейда на эту тему, я пытался показать, что при всей спекулятивной природе этого положения, при малой убедительности его фактических подкреплений (травматический невроз и повторение в детской игре неприятных переживаний), при всей головокружительной парадоксальности и противоречии с общепринятыми биологическими идеями, при явном совпадении в выводах с философией нирваны — при всем том, несмотря на все его конструктивное понятие, фиктивное построение влечения к смерти отвечает потребности современной биологии в овладении идеей смерти, как математика нуждалась в свое время в понятии отрицательного числа. Я выставил тезис, что понятие жизни в биологии доведено до большой ясности, наука им овладела, она знает, как с ним работать, как исследовать и понимать живое, но с понятием смерти она не справилась, на месте этого понятия зияет дыра, пустое место, она понимается только как контрадикторная противоположность жизни, как нежизнь, короче — небытие. Но смерть есть факт, имеющий и свой положительный смысл, она есть особый вид бытия, а не только небытие; она есть некоторое нечто, а не круглое ничто. И вот этого положительного смысла смерти биология не знает. В самом деле, смерть есть всеобщий закон живого; невозможно себе вообразить, чтобы это явление не было ничем представлено в организме, т. е. в процессах жизни. Трудно поверить, чтобы смерть не имела смысла или имела только отрицательный смысл.

Сходное мнение высказывает Энгельс. Он ссылается на мнение Гегеля, что научна та физиология, которая не рассматривает смерть как существенный момент жизни и не понимает, что отрицание жизни по существу содержится в самой жизни, так что жизнь всегда мыслится в соотношении со своим необходимым результатом, заключающимся в ней постоянно в зародыше, а смертью объявляет, что диалектическое понимание жизни именно к этому и сводится. «Жить значит умирать» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 611).

Именно эту мысль защищал я в упомянутом предисловии к книге Фрейда: необходимость с принципиальной точки зрения овладеть понятием смерти в биологии и обозначить — пусть

пока алгебраическим «х» или парадоксальным «влечением к смерти» — то неизвестное еще, что несомненно существует, чем тенденция к смерти представлена в процессах организма. При всем том найденное Фрейдом решение этого уравнения я не объявил большим трактом в науке или дорогой для всех, но альпийской тропинкой над пропастями для свободных от головокружения. Я заявил, что науке нужны и такие книги: не открывающие истин, а учащие исканию истины, хотя бы и не найденной. Я там же со всей решительностью заявил, что значение этой книги не зависит от фактической проверки ее достоверности: принципиально она верно ставит вопрос. И для постановки таких вопросов, говорил я, нужно больше творчества, чем для очередного наблюдения по установленному образу в любой науке (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, 1925).

И глубоким непониманием методологической проблемы, заключенной в этой оценке, полным доверием к внешним признакам идей, наивным и некритическим страхом перед физиологией пессимизма было суждение об этой книге одного из рецензентов, решившего сплеча: раз Шопенгауэр — значит пессимизм. Он не понял, что есть проблемы, до которых нельзя долететь, но надо дойти хромая, и что в этих случаях не грех хромать, как откровенно говорит Фрейд. Но кто увидит в этом только хромоту, тот методологически слеп. Нетрудно ведь было бы указать, что Гегель идеалист, об этом воробьи кричат с крыш; нужна была гениальность, чтобы увидеть в этой системе идеализм, стоящий на голове материализма, т. е. методологическую правду (диалектику) отделить от фактической лжи, увидеть, что Гегель, хромая, шел к правде.

Таков — на единичном примере — путь к овладению научными идеями: надо подняться над их фактическим содержанием и испытать их принципиальную природу. Но для этого нужно иметь точку опоры вне этих идей. Стоя на почве этих же идей обеими ногами, оперируя добытыми при их помощи понятиями, невозможно стать вне их. Чтобы критически отнестись к чужой системе, надо прежде всего иметь собственную психологическую систему принципов. Судить Фрейда в свете принципов, добытых у Фрейда же, — значит заранее оправдать его. И вот такой способ овладения чужими идеями образует третий тип соединения идей, к которому мы и переходим.

Опять на единичном примере легче всего вскрыть и показать характер нового методологического подхода. В лаборатории Павлова был поставлен для экспериментального разрешения вопрос о переводе следовых условных раздражителей и следовых условных тормозов в наличные условные раздражители. Для этого надо «изгнать торможение», выработанное при следовом рефлексе. Как это сделать? Для достижения этой цели Ю. П. Фролов прибегнул к аналогии с некоторыми приемами школы

Фрейда. При разрушении тормозных устойчивых комплексов он воссоздавал именно ту обстановку, в которой эти комплексы были ранее выработаны. И опыт удался. Методологический прием, лежавший в основе этого опыта, я и считаю образцом правильного подхода к теме Фрейда, и вообще к чужим положениям. Попытаемся описать этот прием. Прежде всего, проблема была выдвинута в ходе собственных исследований природы внутреннего торможения; задача поставлена, сформулирована и осознана в свете собственных принципов; теоретическая тема экспериментальной работы и ее значение были осмыслены в понятиях школы Павлова. Что такое следовой рефлекс — мы знаем, что такое наличный — тоже знаем; перевести один в другой — значит изгнать торможение и т. д., т. е. весь механизм процесса мыслим в совершенно определенных и однородных категориях. Аналогия с катарсисом имела чисто эвристическое значение: она укоротила путь собственных поисков и привела кратчайшим путем к цели. Но она принята только как допущение, которое немедленно было проверено опытом. И после решения собственной задачи автор делает третий и последний вывод о том, что явления, описываемые Фрейдом, допускают экспериментальную проверку на животных и ждут дальнейшей детализации по методу условных слюнных рефлексов.

Проверить Фрейда идеями Павлова — это совсем не то, что его же собственными идеями; но и эта возможность установлена не путем анализа, а путем эксперимента. Самое главное заключается в том, что, натолкнувшись в ходе собственных исследований на явления, аналогичные описанным школой Фрейда, автор ни на минуту не перешел на чужую почву, не положился на чужие данные, но продвинул, использовав их, вперед свое исследование. Его открытие имеет смысл, свою цену, свое место, свое значение в системе Павлова, а не Фрейда. В точке пересечения обеих систем, в точке их встречи, оба круга касаются — и одна их точка принадлежит сразу обеим, но ее место, смысл и цена определяются ее положением в первой системе. Этим исследованием сделано новое открытие, добыт новый факт, изучена новая черта — все в учении об условных рефлексах, а не в психоанализе. Так исчезло всякое «почти чудесное» совпадение!

Стоит только сравнить, как ту же оценку идей катарсиса для системы рефлексологии путем открытия словесного совпадения делает Бехтерев, чтобы увидеть всю глубину различия этих двух способов. Здесь соотношение двух систем тоже прежде всего устанавливается на катарсисе — ущемленном аффекте заторможенного мимико-соматического порыва. Разве это не разряд того рефлекса, который, будучи задержан, отягощал личность, делал ее самое «связанною», больною, тогда как с разрядом в форме рефлекса катарсиса происходит естественное разрешение болезненного состояния? «Разве выплаканное горе — не разряд задержанного рефлекса?» (В. М. Бехтерев, 1923, с. 380).

Здесь что ни слово — то перл. Мимико-соматический порыв — что может быть яснее и точнее? Избегая языка субъективной психологии, Бехтерев не побрезгал языком обывательским, отчего термин Фрейда едва ли стал яснее. Как это задержанный рефлекс «отягощал» личность, делал ее связанной? Почему выплаканное горе — разряд *задержанного* рефлекса; как быть, если человек плачет в самую минуту горя? Наконец, рядом утверждается ведь, что мысль есть заторможенный рефлекс, что сосредоточение, связанное с задержкой нервного тока, сопровождается сознательными явлениями. О спасительное торможение! Оно объясняет сознательные явления в одной главе и бессознательные — в следующей!

Все это ясно указывает на то, что в проблеме бессознательного надо различать методологическую и эмпирическую проблемы, т. е. психологический вопрос и вопрос самой психологии — то, с чего мы начали этот раздел. Некритическое соединение того и другого приводит к грубому искажению всего вопроса. Симпозиум о бессознательном (1912) показывает, что принципиальное решение этого вопроса выходит из границ эмпирической психологии и непременно бывает связано с общими философскими убеждениями. Примем ли мы вместе с Ф. Брентано, что бессознательного нет, или вместе с Мюнстербергом, что оно есть просто физиологическое, или с Шуберт-Зольдерном, что оно гносеологически необходимая категория, или с Фрейдом, что оно есть сексуальное, — во всех этих случаях мы переступим в аргументации и выводах границы эмпирического исследования.

Из русских авторов Э. Дале оттеняет гносеологические мотивы, приведшие к образованию понятия бессознательного. Именно стремление отстоять самостоятельность психологии как объясняющей науки против узурпации физиологических методов и принципов лежит, по его мнению, в основе этого понятия. Требование, чтобы психическое объяснялось из психического, а не из физиологического, чтобы психология в анализе и описании фактов оставалась сама собой, в своих собственных пределах, хотя бы для этого пришлось вступить на путь широких гипотез, — вот что породило понятие бессознательного. Дале отмечает, что психологические построения, или *гипотезы,* представляют собой только мысленное продолжение описания *однородных* явлений в одной и той же самостоятельной системе действительности. Задачи психологии и теоретико-познавательные требования предписывают ей бороться против узурпационных попыток физиологии при помощи бессознательного. Психическая жизнь протекает с перерывами, она полна пробелов. Что становится с сознанием во время сна, с воспоминаниями, которые мы сейчас не вспоминаем, с представлениями, которые мы сейчас не сознаем? Чтобы объяснить психическое из психического, чтобы не перейти в другую область явлений — в физиологию, чтобы восполнить перерывы, пробелы, пропуски в жизни психического,

мы должны предположить, что они продолжают существовать в особом виде — бессознательно-психического. Такое понимание бессознательного как необходимого предположения и гипотетического продолжения и восполнения психического опыта развивает и В. Штерн (1924).

Э. Дале различает в проблеме две стороны: фактическую и гипотетическую, или методологическую, которая определяет познавательную, или методологическую, ценность категории подсознательного для психологии. Задача ее — выяснить смысл этого понятия, сферу обнимаемых им явлений и роль его для психологии как объясняющей науки. Вслед за Иерузалемом для автора это есть прежде всего категория или прием мысли, без которого нельзя обойтись в объяснении душевной жизни, и потом уже — особая область явлений. Он совершенно правильно формулирует, что бессознательное есть понятие, создаваемое из данных несомненного психического опыта и на основе необходимого его гипотетического восполнения. Отсюда очень сложная природа каждого положения, оперирующего с этим понятием: в *каждом* положении надо различать, что в нем есть от данных несомненного психического опыта, и что — от гипотетического восполнения, и какова степень достоверности того и другого. В рассмотренных выше критических работах то и другое, обе стороны проблемы смешиваются: гипотеза и факт, принцип и эмпирическое наблюдение, фикция и закон, построение и обобщение — все смешано в одну общую кашу.

Самое важное — не рассмотрен основной вопрос: Ленц и Лурия уверяют Фрейда, что психоанализ — физиологическая система; но ведь сам Фрейд принадлежит к противникам физиологической концепции бессознательного. Дале совершенно прав, говоря, что этот вопрос о психологической или физиологической природе бессознательного есть *первая,* важнейшая фаза всей проблемы. Прежде чем описывать и классифицировать явления подсознательного во имя психологических задач, мы должны знать, оперируем ли мы при этом чем-то физиологическим или психическим, необходимо доказать, что бессознательное есть вообще психическая реальность. Иначе говоря, прежде чем решать проблему бессознательного как психологический вопрос, надо решить ее как вопрос самой психологии.

8

Еще ярче сказывается необходимость принципиальной разработки понятий в общей науке — в этой алгебре частных наук — и ее роль для частных дисциплин на заимствованиях из области *других* наук. Здесь, с одной стороны, мы имеем как будто лучшие условия для перенесения результатов одной науки в систему дру-

гой, потому что степень достоверности, ясности, принципиальной разработанности заимствуемого положения или закона обычно много выше, чем в описанных нами случаях. Например, мы вводим в систему психологического объяснения закон, установленный в физиологии, эмбриологии, биологический принцип, анатомическую гипотезу, этнологический пример, историческую классификацию и т. п. Положения и конструкции этих широко развитых, принципиально обоснованных наук, конечно, неизмеримо точнее разработаны методологически, чем положения психологической школы, разрабатывающей при помощи вновь созданных понятий, не приведенных в систему, совершенно новые области, например школы Фрейда, не осознавшей еще себя. Мы заимствуем в этом случае более выработанный продукт, оперируем с более определенными, точными и ясными величинами; опасности ошибки уменьшаются, вероятность успеха растет.

С другой стороны, так как привнесение здесь совершается из других наук, то материал оказывается более чужеродным, методологически разнородным и условия усвоения его становятся более затруднительными. Это облегчение и затруднение условий по сравнению с рассмотренными выше и составляют тот необходимый прием варьирования в анализе, который в теоретическом анализе заменяет реальное варьирование в эксперименте.

Остановимся на факте в высшей степени парадоксальном с первого взгляда, а потому очень удобном для анализа. Рефлексология, которая устанавливает во всех областях столь чудесные совпадения своих данных с данными субъективного анализа и которая хочет построить свою систему на фундаменте точного естествознания, удивительным образом вынуждена протестовать именно против перенесения естественнонаучных законов в психологию.

Н. М. Щелованов, исследуя методы генетической рефлексологии, с безусловной и неожиданной для его школы основательностью отвергает подражание естественным наукам в форме перенесения в субъективную психологию основных методов, применение которых в естествознании дало огромные результаты, но малопригодные для разработки проблем субъективной психологии. И. Гербарт и Г. Фехнер механически перенесли математический анализ, а В. Вундт — физиологический эксперимент в психологию. В. Прейер выдвинул проблему психогенеза по аналогии с биологией, а затем С. Холлом и другими был заимствован в биологии принцип Мюллера — Геккеля и бесконтрольно применен не только как методологический принцип, но и как принцип объяснения «душевного развития» ребенка. Казалось бы, говорит автор, что можно возразить против применения испытанных и плодотворных методов? Но использование их возможно лишь в том случае, если проблема поставлена верно и

метод отвечает природе изучаемого объекта. Иначе получается иллюзия научности (ее характерный пример — русская рефлексология). Естественнонаучное покрывало, которое, по выражению И. Петцольда, набрасывается на самую отсталую метафизику, не спасло ни Гербарта, ни Вундта; ни математические формулы, ни точная аппаратура не спасли неточно поставленную проблему от неудачи.

Вспомним Мюнстерберга и его замечание о последнем десятичном знаке, выводимом в ответе на ложный вопрос. Биогенетический закон, разъясняет автор, в биологии является теоретическим обобщением массы фактов, а применение его в психологии есть результат поверхностной спекуляции, основанной исключительно на аналогии между различными областями фактов. (Не так ли рефлексология — без собственного исследования — путем аналогичной спекуляции берет с живого и мертвого — с Эйнштейна и с Фрейда — готовые модели для своих построений?) И затем применение принципа не в качестве рабочей гипотезы, а готовой, будто бы научно установленной для данной области фактов теории в качестве объяснительного принципа увенчивает эту пирамиду ошибок.

Не будем входить, как и автор этого мнения, в рассмотрение вопроса по существу; он имеет богатую литературу, и русскую в том числе; рассмотрим его в качестве иллюстрации того, как многие ложно поставленные психологией вопросы приобретают видимость научности благодаря заимствованиям из естественных наук. Н. М. Щелованов в результате методологического анализа приходит к заключению, что генетический метод принципиально невозможен в эмпирической психологии и что из-за этого меняются соотношения между психологией и биологией. Но почему в детской психологии проблема развития получила ложную постановку, которая привела к колоссальной бесполезной затрате труда? По мнению Щелованова, психология детства не может дать ничего, кроме того, что уже содержится в общей психологии. Но общей психологии как единой системы нет, и эти теоретические противоречия делают невозможной детскую психологию. Теоретические предпосылки в очень замаскированной форме и незаметно для самого исследователя вполне предопределяют весь способ обработки эмпирических данных, истолкование получаемых при наблюдении фактов в соответствии с теорией, которой придерживается тот или иной автор. Вот лучшее опровержение мнимого эмпиризма естественных наук. Благодаря этому, оказывается, нельзя переносить и факты из одной теории в другую: казалось бы, что факт есть всегда факт, что один и тот же объект — ребенок — и один и тот же метод — объективное наблюдение — только при разных конечных целях и исходных предпосылках позволяют перенесение фактов из пси-

хологии в рефлексологию. Ошибается автор только в двух положениях.

Первая его ошибка заключается в том, что положительные результаты детская психология получала только при применении общебиологических, но не психологических принципов, как при развитой К. Гроосом теории игры. На самом деле это один из лучших образцов не заимствования, а чисто психологического, сравнительно-объективного изучения — методологически безукоризненного и прозрачного, внутренне последовательного — от первичного собирания и описания фактов до последних теоретических обобщений. Гроос дал биологии теорию игры, созданную психологическим методом, а не взял ее у биологии; он не решил свою проблему в биологическом свете, т. е. ставя себе и общепсихологические задачи. Верно, значит, как раз обратное: ценных результатов в теории детская психология достигала именно тогда, когда не заимствовала, а шла своим путем. Ведь против заимствований говорит все время автор. С. Холл, заимствовавший у Э. Геккеля, дал психологии ряд курьезов и натянутых бессмысленных аналогий, а Гроос, шедший своим путем, дал много той же биологии — не меньше закона Геккеля. Вспомним еще теорию языка Штерна, теорию детского мышления Бюлера и Коффки, теорию ступеней развития Бюлера, теорию дрессировки Торндайка: все это психология чистейшего стиля. Отсюда и неверное следствие: роль психологии детства, конечно, не сводится к накоплению фактических данных и к их предварительной классификации, т. е. к подготовительной работе. Как раз к этому может и должна неизбежно свестись роль логических принципов, которые развиты Щеловановым совместно с Бехтеревым. Ведь у новой дисциплины нет идеи детства, нет концепции развития, нет цели исследования, т. е. проблемы детского поведения и личности, но только принцип объективного наблюдения, т. е. хорошее техническое правило; однако этим оружием никто не открыл большой истины.

С этим связана и вторая ошибка автора: само непонимание положительного значения психологии и недооценка ее роли вытекают из наиважнейшего методологически-младенческого представления, будто изучать можно только то, что нам дано в непосредственном опыте. Вся его «методологическая» теория построена на одном силлогизме: 1) психология изучает сознание, 2) в непосредственном опыте нам дано сознание взрослого; «эмпирическое изучение филогенетического и онтогенетического развития сознания невозможно», 3) следовательно, детская психология невозможна.

Но это глубочайшее заблуждение, будто наука может изучать только то, что дано в непосредственном опыте. Как психолог изучает бессознательное, историк и геолог — прошлое, физик-оптик — невидимые лучи, филолог — древние языки? Изучени-

ем по следам, по влияниям, методом интерпретации и реконструкции, методом критики и нахождения значения создано не менее, чем методом прямого «эмпирического» наблюдения. В. Н. Ивановский разъяснил это прекрасно в методологии наук именно на примере психологии. Даже в науках экспериментальных непосредственный опыт играет все меньшую роль. М. Планк говорит: объединение всей системы теоретической физики достигается благодаря освобождению от антропоморфных элементов, в частности от специфических чувственных ощущений. В учении о свете, замечает Планк, и вообще о лучистой энергии физика работает такими методами, что «человеческий глаз является при этом совершенно выключенным, он выступает только в качестве случайного, правда, очень чувствительного прибора, так как он воспринимает лучи внутри небольшой области спектра, едва достигающей ширины октавы. Для остального спектра выступают на месте глаза другие воспринимающие и измеряющие приборы, как, например, волновой детектор, термоэлемент, барометр, радиометр, фотографическая пластинка, ионизационная камера. Таким образом, отделение основного физического понятия от специфического чувственного ощущения произошло в оптике так же, как в механике, где понятие силы уже давно потеряло свою первоначальную связь с мускульными ощущениями» (1911, с. 112—113).

Таким образом, физика изучает именно невидимое глазом; ведь, если согласиться вслед за автором со Штерном, будто детство для нас навеки потерянный рай, будто вникнуть вполне и без остатка в особые свойства и структуру детской души нам, взрослым, уже невозможно, потому что она не дана нам в непосредственном переживании, то необходимо признать, что непосредственно недоступные нашему глазу лучи тоже навеки потерянный рай, испанская инквизиция — навеки потерянный ад и пр., и пр. Но в том-то и дело, что научное познание и непосредственное восприятие нимало не совпадают. Пережить детское впечатление мы так же не можем, как увидеть французскую революцию, но ведь ребенок, который переживает свой рай со всей непосредственностью, и современник, который своими глазами видел важнейшие эпизоды революции, несмотря на это, дальше нас от научного познания этих фактов. Не только науки о культуре, но и науки о природе строят свои понятия принципиально независимо от непосредственного опыта; вспомним слова Энгельса о муравьях и о границах нашего глаза.

Как поступают науки при изучении того, что не дано нам непосредственно? Говоря общо, они его конструируют, воссоздают предмет изучения методом истолкования или интерпретации его следов или влияний, т. е. косвенно. Так, историк истолковывает следы — документы, мемуары, газеты и пр., и все же история есть наука именно о прошлом, реконструированном по его сле-

дам, — но не о следах прошлого, о революции, — а не о ее документах. Так же и в детской психологии: разве детство, детская душа, недоступная нам, не оставляет следов, не проявляется вовне, не открывается? Вопрос только в том, как, каким методом толковать эти следы, — можно ли толковать их по аналогии со следами взрослого? И дело, значит, в том, чтобы найти правильное толкование, но не в том, чтобы отказаться от толкования вовсе. Ведь и историки знают не одно ошибочное построение, основанное на верных документах, но на ложных толкованиях. Что же за вывод отсюда? Неужели тот, что история — «навеки потерянный рай»? Но ведь та же логика, которая называет детскую психологию потерянным раем, та же логика заставляет сказать это и об истории. И если бы историк, или геолог, или физик рассуждали, как рефлексолог, они сказали бы: так как прошлое человечества и Земли для нас недоступно (детская душа) непосредственно, непосредственно же нам доступно только настоящее (сознание взрослого) — многие же ложно толкуют прошлое по аналогии с настоящим или как маленькое настоящее (ребенок — маленький взрослый), — то история и геология субъективны, невозможны; возможна только история настоящего времени (психология взрослого человека), а историю прошлого можно изучать только как науку о следах прошлого, о документах и т. п. как таковых, но не о прошлом как таковом (приемами изучения рефлексов без всякого истолкования их).

В сущности, с этим догматом — о непосредственном опыте как о едином источнике и естественных пределах научного знания — стоит и падает вся теория и субъективного, и объективного методов. Введенский и Бехтерев растут из одного корня: и тот и другой полагают, что изучать наука может только то, что дано в самонаблюдении, т. е. в непосредственном восприятии психологического. Одни, доверяя этому глазу души, строят всю науку применительно к его свойствам и границам его действия; другие, не доверяя ему, хотят изучать только то, что можно пощупать настоящим глазом. Поэтому я и говорю, что рефлексология методологически построена совершенно по тому же принципу, по которому историю надо было определить как науку о документах прошлого. Рефлексология, благодаря многим плодотворным принципам естественных наук, оказалась глубоко прогрессивным течением в психологии, но как теория метода она глубоко реакционна, потому что возвращает нас вспять к наивно-сенсуалистическому предрассудку, будто изучать можно только то и постольку, что и поскольку мы воспринимаем.

Точно так же как физика освобождается от антропоморфных элементов, т. е. от специфических чувственных ощущений, и работает так, что глаз оказывается совершенно выключенным, так же психология должна работать с понятием психического, чтобы непосредственное самонаблюдение было выключено, как вы-

ключено мускульное ощущение в механике и зрительное в оптике. Субъективисты полагают, что опровергли объективный метод, когда показали, что в понятиях поведения генетически содержатся зерна самонаблюдения, — Г. И. Челпанов (1925), С. В. Кравков (1922), Ю. В. Португалов (1925). Но генетическое происхождение понятия ничего не говорит о его логической природе: и понятие силы в механике восходит генетически к мускульному ощущению.

Вопрос о самонаблюдении есть технический вопрос, а не принципиальный: оно есть инструмент в ряду других инструментов, как глаз у физиков. Использовать его нужно в меру его полезности, но никаких принципиальных приговоров над ним — о границах познания, или достоверности, или природе знания, определяемых им, — выносить нельзя. Энгельс показал, как мало естественное устройство глаза определяет пределы познания световых явлений; Планк говорит то же от имени современной физики. Отделение основного психологического понятия от специфического чувственного ощущения — очередная задача психологии. При этом само это ощущение, само самонаблюдение должно быть объяснено (как и глаз) из постулата, метода и всеобщего принципа психологии, оно должно превратиться в частную проблему психологии.

Если так, возникает вопрос о природе истолкования, т. е. косвенного метода. Обычно говорят: история толкует следы прошлого, но физика наблюдает при помощи инструментов столь же непосредственно, как и глазом, невидимое. Инструменты суть удлиненные органы ученого: микроскоп, телескоп, телефон и пр. в конце концов делают предметом непосредственного опыта и видимым невидимое; физика не толкует, а видит.

Но это мнение ложно. Методология научного аппарата давно выяснила принципиально новую роль инструмента, которая не везде видна. Уже термометр может служить примером того принципиально нового, что вносит в метод науки пользование инструментом: на термометре мы читаем температуру; он не усиливает и не удлиняет ощущение теплоты, как микроскоп продолжает глаз, а эмансипирует нас вовсе от ощущения при изучении теплоты; термометром может пользоваться и лишенный этого чувства, а слепой не может пользоваться микроскопом. Термометрирование есть чистый образец косвенного метода; мы изучаем ведь не то, что мы видели (как в микроскоп), не подъем ртути, не расширение спирта, а теплоту и ее изменения, обозначенные ртутью или спиртом; мы истолковываем показания термометра, мы реконструируем изучаемое явление по его следам, по его влиянию на расширение тела. Так же устроены и все инструменты, о которых говорит Планк как о средстве изучения невидимого. Толковать, следовательно, — значит воссоздавать явление по его следам и влияниям, основываясь на прежде

установленных закономерностях (в данном случае — на законе расширения тел от нагревания). Никакой принципиальной разницы между пользованием термометром и толкованием в истории, психологии и т. д. нет. То же относится и ко всякой науке: она независима от чувственного восприятия.

К. Штумпф говорит о слепом математике Соудерсоне, написавшем учебник геометрии; А. М. Щербина рассказывает, что его слепота не мешала ему объяснять зрячим оптику (1908). И разве все инструменты, упоминаемые Планком, не могут быть приспособлены для слепого, как уже есть часы и термометры, и книги для слепых, так что оптикой мог бы заниматься и слепой: это вопрос техники, но не принципа.

К. Н. Корнилов (1922) прекрасно показал: 1) расхождение в воззрениях на методическую сторону постановки эксперимента в значительной степени способствует возникновению конфликтов, которые ведут к образованию различных направлений в психологии, так же как различная философия хроноскопа из вопроса о том, в какой комнате помещать этот аппарат при опытах, сделала вопрос обо всем методе и обо всей системе психологии, разделившей школу В. Вундта от школы О. Кюльпе; 2) экспериментальный метод не внес ничего нового в психологию: для Вундта — он корректив самонаблюдения; для Н. Аха — данные самонаблюдения можно контролировать только другими данными самонаблюдения, будто ощущение теплоты можно контролировать только другими ощущениями; для Дейхлера — в численных оценках заключена мера правильности интроспекции, — одним словом, эксперимент не расширяет познание, а контролирует его. Психология еще не имеет методологии своей аппаратуры и не поставила еще вопроса об аппарате, который освободил бы нас от интроспекции, как термометр, а не контролировал и усиливал бы ее. Философия хроноскопа есть более трудная вещь, чем его техника. Но о косвенном методе в психологии мы еще будем не раз говорить.

Г. П. Зеленый правильно указывает, что под словом «метод» у нас понимают две различные вещи: 1) методику исследования, технический прием и 2) метод познания, определяющий цель исследования, место науки и ее природу. В психологии метод субъективен, хотя методика может быть частично объективна; в физиологии метод объективен, хотя методика может быть частично субъективна, например в физиологии органов чувств. Эксперимент, прибавим, реформировал методику, но не метод. Отсюда за психологическим методом в естествознании он признает лишь значение диагностического приема.

В этом вопросе завязан узел всех методологических и собственных проблем психологии. Необходимость принципиально выйти за пределы непосредственного опыта есть вопрос жизни и смерти для психологии. Разграничить, разделить научное поня-

тие от специфического восприятия можно только на почве косвенного метода. Возражение, будто косвенный метод уступает непосредственному, глубоко неверно в научном смысле. Именно потому, что он освещает не полноту переживания, а лишь одну сторону, он совершает научную работу: изолирует, анализирует, выделяет, абстрагирует одну черту; ведь и в непосредственном опыте мы выделяем часть, подлежащую наблюдению. Кто огорчается тем, что мы не разделяем с муравьями непосредственного переживания химических лучей, тому ничем нельзя помочь, говорит Энгельс, зато мы лучше муравьев знаем природу этих лучей. Но не задача науки — вести к переживанию: иначе вместо науки достаточна была бы регистрация наших восприятий. Собственная же проблема психологии заключена тоже в ограниченности нашего непосредственного опыта, потому что *вся психика построена по типу инструмента, который выбирает*, изолирует отдельные черты явлений; глаз, который видел бы все, именно поэтому не видел бы ничего; сознание, которое сознавало бы все, ничего бы не сознавало; и самосознание, если бы сознавало все, не сознавало бы ничего. Наш опыт заключен между двумя порогами, мы видим лишь маленький отрезок мира; наши чувства дают нам мир в выдержках, извлечениях, важных для нас. Внутри порогов они опять отмечают не все многообразие применений, а переводят их опять через новые пороги. Сознание как бы прыжками следует за природой, с пропусками, пробелами. Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть островки безопасности в гераклитовом потоке. Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль — не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т. е. субъективно искажать действительность в пользу организма.

Если бы мы видели все (без порогов абсолютных) и все изменения, не приостанавливающиеся ни на минуту (без порогов относительных), перед нами был бы хаос (вспомним, сколько предметов открывает нам микроскоп в капле воды). Чем был бы тогда стакан воды? А река? Пруд отражает все; камень, в сущности, реагирует на все. Но его реакция равна раздражению: causa alquat effectum. Реакция организма «дороже» — она не равна эффекту, она тратит потенциальные силы, она отбирает стимулы. Психика есть высшая форма отбора. Красное, синее, громкое, кислое — это мир, нарезанный на порции. Задача психологии — выяснить, в чем польза того, что глаз не видит многого из известного в оптике. От низших форм реакции к высшим ведет как бы суживающееся отверстие воронки.

Было бы ошибкой думать, будто мы не видим того, что для нас биологически бесполезно. Разве бесполезно было бы нам ви-

деть микробов? Органы чувств явно носят следы того, что они суть органы отбора в первую очередь. Вкус явно есть орган отбора при пищеварении, обоняние — часть дыхательного процесса: пограничные таможенные пункты для опробования входящих извне раздражений. Каждый орган берет мир cum grano salis — со своим коэффициентом спецификации, о котором говорил Гегель, как и показателем отношения, когда качество одного предмета определяет интенсивность и характер количественного воздействия другого качества. Поэтому есть полная аналогия между отбором глаза и дальнейшим отбором инструмента: и тот и другой суть органы отбора (то, что мы делаем в эксперименте). Так что выход научного познания за пределы восприятия коренится в самой психологической сущности познания.

Отсюда полное принципиальное тождество непосредственной очевидности и аналогии как методов усмотрения научной истины: и то и другое нужно подвергнуть критическому рассмотрению; и то и другое может обмануть и сказать правду. Очевидность вращения Солнца вокруг Земли обманывает нас; аналогия, на которой построен спектральный анализ, ведет к истине. На этом основании некоторыми справедливо защищалась законность аналогии как основного метода зоопсихологии. Это вполне допустимо, надо только указать условия, при соблюдении которых аналогия будет верна, до сих пор аналогия в зоопсихологии приводила к анекдотам и курьезам, потому что ее усматривали там, где ее по самому существу дела не может быть; однако она может привести и к спектральному анализу. Поэтому положение в физике и в психологии принципиально одно и то же — методологически, разница в степени.

Психический ряд дан нам как отрывок: куда исчезают и откуда появляются все элементы психической жизни? Мы вынуждены продолжить известный нам ряд предполагаемым. Именно в этом смысле вводит Г. Геффдинг это понятие, соответствующее понятию потенциальной энергии в физике; поэтому Лейбниц ввел бесконечно малые элементы сознания. «Мы вынуждены продолжить в бессознательное жизнь сознания, чтобы не впасть в нелепость» (Г. Геффдинг, 1908, с. 87). Однако для Геффдинга «бессознательное есть предельное понятие науки», у этого предела мы можем «взвесить возможности» путем гипотезы, но «значительное расширение фактического знания здесь невозможно... Духовный мир в сравнении с физическим является нам отрывком; только путем гипотезы есть возможность его дополнить» (там же).

Но и это уважение перед пределом науки кажется другим авторам недостаточным. О бессознательном дозволено утверждать только то, что оно существует; по самому определению оно не есть предмет опыта; доказывать его фактами наблюдения, как пытается Геффдинг, незаконно. У этого слова есть два смысла,

есть два сорта бессознательного, которые не надо смешивать, — спор идет о двойном объекте: о гипотезе и о фактах, которые можно наблюдать.

Еще шаг в этом направлении — и мы вернемся к тому, с чего начали: к затруднению, которое заставило нас предположить бессознательное.

Окажется, что психология здесь поставлена в трагикомическое положение: хочу, но не могу. Она вынуждена принять бессознательное, чтобы не впасть в нелепость; но, принимая его, она впадает еще в большую нелепость и с ужасом бежит назад. Так человек, бегущий от зверя и встречающий еще большую опасность, бежит назад — к меньшей, хотя не все ли равно, от чего погибнуть? Вундт видит в этой теории отзвук мистической натурфилософии начала XIX в. За ним Н. Н. Ланге принимает, что бессознательная психика есть внутренне противоречивое понятие, бессознательное должно быть объяснено физически и химически, а не психологически, иначе мы открываем доступ в науку «мистическим агентам», «произвольным построениям, которых никогда нельзя проверить» (1914, с. 251).

Итак, мы вернулись к Геффдингу: есть ряд физико-химический, в некоторых отрывочных точках вдруг ex nihilo сопровождаемый психическим рядом; извольте понять и научно истолковать «отрывок». Что же означает этот спор для методолога? Надо психологически выйти за пределы непосредственно воспринимаемого сознания и продолжить его, но построить продолжение этого понятия так, чтобы отделить понятие от ощущения. Психология как наука о сознании принципиально невозможна; она вдвойне невозможна как наука о бессознательной психике. Казалось бы, нет выхода, нет решения этой квадратуры круга. Но точно в таком же положении находится и физика: правда, физический ряд простирается дальше, чем психический, но и он не бесконечен и не без пропусков, принципиально непрерывным и бесконечным сделала его наука, а не непосредственный опыт; она продолжила этот опыт, выключив глаз. Это же задача психологии.

Итак, истолкование для психологии есть не только горькая необходимость, но и освобождающий, принципиально плодотворнейший способ познания, salto vitale, которое у плохих прыгунов превращается в salto mortale. Нужно психологии составить свою философию аппаратуры, как физики имеют свою философию термометра. Фактически к истолкованию прибегают обе стороны в психологии: субъективист имеет, в конце концов, слова испытуемого, т. е. поведение и его психика есть истолкованное поведение. Объективист тоже непременно толкует. В самом понятии реакции заключена необходимость истолкования, смысла, связи, соотношения. В самом деле: actio и reactio понятия первоначально механистические — там надо пронаблюдать

одно и другое и вывести закон. Но в психологии и в физиологии реакция не равна стимулу, она имеет смысл, цель, т. е. исполняет известную функцию в большом целом, она качественно связана со своим раздражителем; и вот этот смысл реакции как функции целого, качество взаимоотношения не даны в опыте, а находятся путем умозаключения. Проще и более общо: изучая поведение как систему реакции, мы изучаем акты поведения не сами по себе (по органам), а в их отношении к другим актам — стимулам, а отношение и качество отношения, смысл его никогда не бывают предметом непосредственного восприятия, тем более отношение двух разнородных рядов — стимулов и реакций. Это глубочайшим образом важно: реакция есть ответ; изучать ответ можно только по качеству его соотношения с вопросом, а это и есть смысл ответа, находимый не в восприятии, а в истолковании.

Так все и делают.

В. М. Бехтерев различает творческий рефлекс. Проблема — раздражитель, творчество — ответная на него реакция или символический рефлекс. Но ведь понятие творчества и символа суть смысловые понятия, а не опытные: рефлекс творческий, если он стоит в таком отношении к стимулу, что создает нечто новое; он же символичен, если замещает другой рефлекс, но нельзя увидеть символического или творческого характера рефлекса.

И. П. Павлов различает рефлекс свободы, цели, пищевой, защитный. Но ведь видеть свободу или цель нельзя, не имеют они и органа, как, например, органы питания; не суть и функции; складываются из тех же движений, что и другие; защита, свобода, цель — суть смыслы этих рефлексов.

К. Н. Корнилов различает эмоциональные реакции, реакции выбора, ассоциативную, узнавание и т. д. Опять классификация по смыслу, т. е. по истолкованному на основании стимула-ответа отношению между ними.

Дж. Уотсон, допуская такие же различения по смыслу, откровенно говорит, что психолог поведения в настоящее время приходит к заключению о существовании скрытого процесса мышления, пользуясь единственно логикой. Этим он осознает свой метод и блестяще опровергает Э. Титченера, выставившего тезис, что психолог поведения именно в качестве такового не может допустить наличие процесса мышления, если он не в состоянии наблюдать его непосредственно, и становится на путь интроспекции, чтобы открыть мышление. Уотсон показал, что он принципиально изолирует понятие мышления от его восприятия в интроспекции, как термометр эмансипирует нас от ощущения при построении понятия теплоты. Поэтому он подчеркивает: «Если нам когда-нибудь удастся научно изучить интимную природу мысли... то этим мы в значительной мере будем обязаны научным приборам» (1926, с. 301). Однако и сейчас психолог

«находится не в таком уже плачевном положении: и физиологи часто довольствуются наблюдением конечных результатов и пользуются логикой». «Сторонник психологии поведения чувствует, что в отношении мышления он должен держаться совершенно такой же позиции» (там же, с. 302). И значение для Уотсона есть экспериментальная проблема. Мы находим его из того, что нам дано путем мышления.

Э. Торндайк различает реакции чувства, вывода, настроения, ловкости (1925). Опять истолкование.

Весь вопрос только в том, *как* истолковать — по аналогии со своей интроспекцией, с биологическими функциями и пр. Поэтому прав Коффка, когда утверждает: объективного критерия сознания нет, мы не знаем, есть ли в действии сознание или нет, но это нимало не огорчает нас. Однако поведение таково, что принадлежащее ему сознание, если оно есть, должно иметь такую и такую структуру; поэтому поведение должно быть так объяснено, как и сознательное. Или иначе, выражаясь парадоксально: если бы каждый имел только те реакции, которые могут быть наблюдаемы всеми, тогда никто не мог бы ничего наблюдать, т. е. в основе научного наблюдения лежит выход за пределы видимого и отыскание его смысла, который нельзя наблюдать. Он прав. Он прав, когда утверждал, что бихевиоризм обречен на бесплодие, если будет изучать только наблюдаемое, если его идеалом будет знание направления и скорости движения каждого члена, секреции каждой железы в результате каждого стимула. Его областью тогда были бы только факты из физиологии мускулов и желез. Описание «это животное убегает от какой-то опасности», как бы недостаточно оно ни было, все же в 100 раз более характеризует поведение животного, чем формула, дающая нам движение всех его ног с их изменяющимися скоростями, кривые дыхания, пульса и т. д. (К. Коффка, 1926).

В. Келер показал на практике, как можно *доказать* наличность мышления без всякой интроспекции у обезьян и даже изучить методом истолкования объективных реакций течение и структуру этого процесса (1917). Корнилов показал, как косвенным методом можно измерить энергетический бюджет различных операций мышления: динамоскоп применен им как термометр (1922). Ошибка Вундта и была в *механическом* применении аппаратуры и математического метода не для расширения, а для контроля и коррективы, не для освобождения от интроспекции, а для связывания себя ею. В сущности, интроспекция в большинстве исследований Вундта оказывалась излишней: она нужна только для выделения неудачных опытов. Принципиально она не нужна вовсе в учении Корнилова. Но психологии еще предстоит создать свой термометр; исследование Корнилова открывает путь к этому.

Мы можем суммировать наши выводы из исследования уз-

косенсуалистического догмата снова ссылкой на слова Энгельса о деятельности глаза, к которому присоединяется мышление, помогающее нам открыть, что муравьи видят невидимое для нас.

Психология слишком долго стремилась не к знанию, а к переживанию; в данном примере она хотела лучше разделить с муравьями их зрительное переживание ощущения химических лучей, чем научно познать их зрение.

Есть два типа научных систем по отношению к методологическому хребту, поддерживающему их. Методология всегда подобна костяку, скелету в организме животного. Простейшие животные, как улитка и черепаха, носят свой скелет снаружи, и их, как устриц, можно отделить от костяка, они остаются малодифференцированной мякотью; высшие животные носят скелет внутри и делают его внутренней опорой, костью каждого своего движения. Надо и в психологии различать низшие и высшие типы методологической организации.

Вот лучшее опровержение мнимого эмпиризма естественных наук. Оказывается, ничего нельзя переносить из одной теории в другую. Казалось бы, факт есть всегда факт, один и тот же объект — ребенок — и один и тот же метод — объективное наблюдение — только при разных конечных целях и исходных предпосылках позволяют перенесение фактов из психологии в рефлексологию. Разница только в интерпретации одних и тех же фактов. Системы Птолемея и Коперника тоже опирались, в конце концов, на одни и те же факты. Оказывается, что факты, добытые при помощи разных познавательных принципов, суть именно *разные* факты.

Итак, спор о применении биогенетического принципа в психологии есть спор не о фактах. Факты несомненны — их две группы: установленная естествознанием рекапитуляция пройденных стадий в развитии строения организма и несомненные черты сходства между фило- и онтогенезом психики. Особенно важно отметить, что и о последних спора нет. Коффка, оспаривающий эту теорию и дающий ее методологический анализ, со всей решительностью заявляет, что аналогии, из которых исходит эта ложная теория, без всякого сомнения существуют в действительности, спор идет о *значении* этих аналогий, и оказывается, что его нельзя решить, не анализируя принципы детской психологии, не имея общей идеи детства, концепции значения и биологического смысла детства, определенной теории развития ребенка (К. Коффка, 1925). Аналогии везде легко найти; вопрос в том, *как* их искать. Подобные аналогии можно найти и в поведении взрослого.

Здесь возможны две типичные ошибки: одну допускает С. Холл. Ее прекрасно вскрыли в критическом анализе Торндайк и Гроос. Последний справедливо видит смысл всякого сравнения и задачу сравнительной науки не только в выделении

совпадающих черт, но еще больше в отыскивании различий в сходстве (1906). Сравнительная психология, следовательно, должна не только понять человека как животное, но гораздо больше — как неживотное.

Прямолинейное применение принципа приводило к отысканию сродства везде: правильный метод и точно установленные факты при некритическом применении привели к чудовищным натяжкам и ложным фактам. В детских играх по традиции действительно сохранилось много отголосков отдаленного прошлого (игра с луками, хороводы). Для Холла это повторение и изживание в безобидной форме животных и доисторических стадий развития, Гроос видит в этом удивительный недостаток в критическом чутье: боязнь кошек и собак есть пережиток того времени, когда эти животные были еще дикими; вода привлекает детей, потому что мы происходим от водяных животных; автоматические движения рук у младенца — пережиток движений наших предков, плававших в воде, и т. д.

Ошибка заключается, следовательно, в истолковании всего поведения ребенка как рекапитуляции и в отсутствии всякого принципа проверки аналогии и отбора фактов, подлежащих такому истолкованию, от неподлежащих. Игры животных как раз не поддаются такому объяснению. «Можно ли объяснить игру молодого тигра с жертвой?» — спрашивает К. Гроос (1906). Ясно, что игру нельзя понять как рекапитуляцию прошлого филогенетического развития. Она есть предварение будущей деятельности тигра, а не повторение его прошлого развития; она должна быть объяснена и понята из соотношения с будущим тигра, в свете которого игра получает смысл, а не в свете прошлого его рода. Прошлое рода *совсем* в ином смысле сказывается здесь: через *будущее* индивида, которое оно [прошлое] предопределяет, но не непосредственно и не в смысле повторения.

Что же оказывается? Именно *биологически*, именно в *ряду однородных явлений* на других ступенях эволюции, в сопоставлении с ближайшим однородным аналогом эта квазибиологическая теория оказывается несостоятельной. Если мы сравним игру ребенка с игрой тигра, т. е. высшего млекопитающего, и учтем не только сходство, но и *различие* их, мы откроем *их общий* биологический смысл, заключенный именно в их *различии* (тигр играет в охоту тигров; ребенок — во взрослого человека; оба упражняют для будущей жизни нужные функции — теория К. Грооса). А в сравнении *разнородных* явлений (игра с водой — жизнь в воде амфибии — человека) при всей внешней видимости сходства теория биологически бессмысленна.

К этому сокрушающему аргументу Торндайк прибавляет замечание о разном порядке соответствия онто- и филогенеза *одним и тем же биологическим принципам;* так, сознание появляется очень рано в онто- и очень поздно в филогенезе; половое

влечение, напротив, — очень рано в фило- и очень поздно в онтогенезе (Э. Торндайк, 1925). В. Штерн, используя аналогичные соображения, критикует ту же теорию применительно к игре.

Другого рода ошибку допускает П. П. Блонский. Защитив — и совершенно убедительно — этот закон для эмбрионального развития с точки зрения биомеханики и показав, что было бы чудом, если бы его не было, указав на гипотетическую природу этих соображений («не особенно доказательных»), придя к утверждению («так может быть»), т. е. обосновав методологическую возможность рабочей гипотезы, — автор, вместо того чтобы перейти к исследованию и проверке гипотезы, вступает на путь Холла и уже *объясняет* поведение ребенка из очень понятных аналогий: в лазанье детей на деревья он видит рекапитуляцию не обезьяньей жизни, а первобытных людей, живших среди скал и льдов, срывание обоев на стене — атавизм срывания коры на деревьях и т. д. (П. П. Блонский, 1921). Что примечательнее всего — ошибка приводит Блонского туда же, куда и С. Холла: к *отрицанию игры.* Гроос и В. Штерн показали: там, где больше всего можно почерпнуть аналогий между онто- и филогенезом, именно там эта теория несостоятельна. И Блонский, как бы иллюстрируя непреодолимую силу методологических законов научного знания, не ищет также и новых обозначений; деятельность ребенка он не видит нужды называть «новым термином» (игра). Это значит, что на методологическом пути он сперва терял *смысл* игры, а затем с последовательностью, делающей ему честь, отказался и от термина, выражавшего этот смысл. В самом деле, если деятельность, поведение ребенка — атавизмы, рекапитуляция прошлого, то термин «игра» неуместен; с игрой тигра эта деятельность не имеет ничего общего, как показал Гроос. И заявление Блонского: «Я не люблю этого термина» — надо методологически перевести так: «Я утратил понимание и смысл этого понятия» (1921).

Только так, только прослеживая каждый принцип до его крайних выводов, беря каждое понятие в пределе, к которому оно стремится, исследуя каждый ход мыслей до самого конца, иногда додумывая его за автора, можно определить методологическую природу исследуемого явления. Поэтому в той науке, где понятие создалось, возникло, развилось и доведено до предельного выражения, оно употребляется сознательно, не слепо. При перенесении в другую науку *оно слепо,* оно никуда не ведет. Такое *слепое* перенесение биогенетического принципа, эксперимента, математического метода из естественных наук создало в психологии видимость научности, под которой на деле кроется полное бессилие перед изучаемыми явлениями.

Но чтобы окончательно очертить круг, описываемый значением такого привнесенного принципа в науке, проследим его дальнейшую судьбу. Обнаружением бесплодия принципа, кри-

тикой его, указанием на курьезы и натяжки, в которые школьники тычут пальцами, дело не кончается. Иными словами, история принципа не кончается простым изгнанием его из не принадлежащей ему области, простым отвержением его. Ведь мы помним, что чужой принцип проник в науку по *мостику фактов,* реально существующих аналогий; этого никто не отрицал. Время укрепления и господства этого принципа увеличило число фактов, на которые опиралось его мнимое могущество, частью ложных, частью истинных. Критика этих фактов, критика самого принципа, в свою очередь, привлекает в поле зрения науки опять новые факты. Дело не ограничивается фактами: критика должна дать свое объяснение взаимно сталкиваемым фактам, обе теории ассимилируются, и на этой почве происходит *перерождение* принципа.

Под давлением фактов и чуждых теорий новый пришелец меняет свое лицо. С биогенетическим принципом случилось то же самое. Он переродился и фигурирует в психологии в двух формах (знак того, что процесс перерождения еще не закончен): 1) теории полезности, защищаемой неодарвинизмом и школой Торндайка, считающей, что индивид и род в своем развитии подчинены одним и тем же законам — отсюда ряд совпадений, но и ряд несовпадений: не все полезное роду на ранней стадии полезно и индивиду; 2) теории согласованности, защищаемой в психологии К. Коффкой и школой Дж. Дьюи, в философии истории — О. Шпенглером, теории, полагающей, что всякий процесс развития непременно имеет некоторые общие этапы, формы последовательности — от простого к более сложному и от низших к высшим ступеням.

Мы далеки от того, чтобы считать какой-либо из этих выводов за истинный, далеки вообще от рассмотрения вопроса по существу. Для нас важно проследить динамику стихийной, слепой реакции научного тела на инородный, привнесенный предмет. Нам важно проследить формы научного воспаления в зависимости от рода инфекции, чтобы от патологии перейти к норме: выяснить нормальные отправления и функции различных составных частей — органов науки. В этом цель и значение наших анализов, как будто уводящих нас в сторону, но мы все время, не напоминая, держимся сравнения, подсказанного Спинозой, психологии наших дней с тяжелобольным. Если с этой точки зрения формулировать смысл последнего экскурса, тот положительный вывод, к которому мы пришли, итог анализа, то придется определить его так: прежде мы — на анализе бессознательного — изучили природу, действие, способ распространения инфекции, проникновения чужеродной идеи вслед за фактами, хозяйничанье ее в организме, нарушение его функций; здесь — на анализе биогенеза — мы могли изучить контрдействие организма, борьбу с инфекцией, динамическую тенденцию рассо-

сать, вытолкнуть, обезвредить, ассимилировать, переродить инородное тело, мобилизовать силы против заразы, говоря медицински, — выработку антител и образование иммунитета. Остается третье и последнее: разделить явления болезни и реакции, здоровое и больное, процессы инфекции и выздоровления. Это мы сделаем на анализе научной терминологии в третьем, и последнем, экскурсе, чтобы затем прямо перейти к формулировке диагноза и прогноза у нашего больного, — природы, смысла и исхода происходящего кризиса.

9

Если бы кто-нибудь захотел составить объективное и ясное представление о том состоянии, которое переживает сейчас психология, и о размерах кризиса, достаточно было бы изучить психологический *язык,* номенклатуру и терминологию, словарь и синтаксис психолога. Язык, научный в частности, есть орудие мысли, инструмент анализа, и достаточно посмотреть, каким инструментом пользуется наука, чтобы понять характер операций, которыми она занимается. Высокоразвитый и точный язык современной физики, химии, физиологии, не говоря уже о математике, где он играет исключительную роль, складывался и совершенствовался вместе с развитием науки и совсем не стихийно, но сознательно под влиянием традиции, критики, прямого терминологического творчества ученых обществ, конгрессов. Психологический язык современности, прежде всего, недостаточно терминологичен: это значит, что психология не имеет еще *своего* языка. В ее словаре вы найдете конгломерат из трех сортов слов: 1) слова обиходного языка, смутного, многосмысленного, приноровленного к практической жизни (А. Ф. Лазурский упрекал в этом психологию способностей; мне удалось показать, что это в большей мере приложимо к языку эмпирической психологии, и самого Лазурского в частности (Л. С. Выготский, 1925)). Достаточно вспомнить камень преткновения всех переводчиков — *чувство* зрения (чувство в смысле ощущения), чтобы увидеть всю метафоричность, неточность практического житейского языка; 2) слова философского языка. Утерявшие связь с прежним смыслом, многосмысленные вследствие борьбы разных философских школ, абстрактные в максимальной степени, они тоже засоряют язык психологов. Л. Лаланд видит в этом главный источник смутности и неясности в психологии. Тропы этого языка благоприятствуют неопределенности мысли; метафоры, драгоценные как иллюстрации, опасны как формулы; персонификация психических фактов и функций, систем или теорий через **-изм**, между которыми изобретаются маленькие

мифологические драмы (Л. Лаланд, 1929); 3) наконец, слова и формы речи, заимствованные из естественных наук и употребляемые в переносном смысле, служат прямо для обмана. Когда психолог рассуждает об энергии, силе, даже об интенсивности, или когда говорит о возбуждении и т. п., он всегда прикрывает научным словом ненаучное понятие, или вводя в обман, или еще раз подчеркивая всю неопределенность понятия, обозначаемого чужим точным термином.

Темнота языка, верно замечает Лаланд, зависит столько же от синтаксиса, сколько и от словаря. В конструкции психологической фразы не меньше мифологических драм, чем в словаре. Прибавлю еще, что *стиль*, манера науки выражаться играют неменьшую роль. Одним словом, все элементы, все функции языка носят следы возраста той науки, которая ими пользуется, и определяют характер ее работы.

Было бы ошибочно думать, что психологи не замечали пестроты, неточности и мифологичности своего языка. Нет почти ни одного автора, который не останавливался бы так или иначе на проблеме терминологии. В самом деле, психологи претендовали на то, чтобы описывать, анализировать и изучать особо тонкие вещи, полные нюансов, и стремились передать ни с чем не сравнимое своеобразие душевного переживания, факты sui generis единственный раз, когда наука хотела передать самое переживание, т. е. ставила своему языку задачи, которые решает художественное слово. Поэтому психологи советовали учиться психологии у великих романистов, сами говорили языком импрессионистической беллетристики, и даже лучшие, блестящие стилисты-психологи были бессильны создать точный язык и писали образно-экспрессивно: внушали, рисовали, представляли, но не протоколировали. Таковы Джемс, Липпс, Бине.

VI Интернациональный конгресс психологов в Женеве (1909) поставил этот вопрос в порядке дня, опубликовал два доклада — Дж. Болдуина и Э. Клапареда, но дальше установления правил лингвистической возможности не пошел, хотя Клапаред и пытался дать определение 40 лабораторным терминам. Словарь Болдуина в Англии, Технический и критический словарь философии во Франции сделали многое, но положение с каждым годом становится, несмотря на это, хуже, и читать новую книгу с указанными словарями нельзя. Энциклопедия, из которой я заимствую эти сведения, ставит одной из своих задач внести твердость и устойчивость в терминологию, но дает повод к новой неустойчивости, вводя новую систему обозначений (Ж. Дюма, 1924).

Язык обнаруживает как бы молекулярные изменения, которые переживает наука; он отражает внутренние и неоформившиеся процессы — тенденции развития, реформы и роста. Итак, примем то положение, что смутное состояние языка в психоло-

гии отражает смутное состояние науки. Не будем входить глубже в существо этого отношения — примем его за исходную точку для анализа современных молекулярно-терминологических изменений в психологии. Может быть, мы сумеем прочитать в них настоящую и будущею судьбу науки. Начнем, прежде всего, с тех, кто склонен вообще отрицать принципиальное значение за языком науки и видеть в подобных спорах схоластические словопрения. Так, Челпанов указывает как на смешную претензию, как на верх бессмыслицы на стремление заменить субъективную терминологию объективной. Зоопсихологи (Беер, Бете, Я. И. Икскюль) говорили «фоторецептор» вместо «глаз», «стиборецептор» вместо «нос», «рецептор» вместо «орган чувства» и т. д. (Г. И. Челпанов, 1925).

Г. И. Челпанов склонен всю реформу, проводимую бихевиоризмом, свести к игре в термины; он полагает, что в сочинении Дж. Уотсона слово «ощущение» или «представление» заменено словом «реакция». Для того чтобы показать читателю различие между обыкновенной психологией и психологией бихевиориста, Челпанов приводит примеры нового способа выражения: «В обыкновенной психологии говорится: «Если чей-либо оптический нерв раздражается смесью дополнительных цветовых волн, то у него является *сознание* белого цвета». По Уотсону, в этом случае надо сказать: «Он *реагирует* на нее, как на белый цвет» (1926). Победоносный вывод автора: дело не меняется от того, какое употребить слово; вся разница в словах. Так ли это? *Для психолога типа Челпанова это безусловно так;* кто не исследует и не открывает нового, тот не может понять, зачем исследователи для новых явлений вводят новые слова; кто не имеет своего взгляда на вещи, а одинаково приемлет Спинозу и Гуссерля, Маркса и Платона, для того принципиальная перемена слова есть пустая претензия; кто эклектически — в порядке появления — усваивает *все* западноевропейские школы, течения и направления, для того необходим смутный, неопределенный, уравнительный, житейский язык — «как говорится в обыкновенной психологии»; кто мыслит психологию только в форме учебника, для того вопросом жизни является сохранение обыденного языка, а так как масса эмпириков-психологов принадлежит к тому же типу, то она и говорит на том смешанном пестром жаргоне, для которого *сознание белого цвета* есть просто факт без дальнейшей критики.

Для Челпанова это каприз, чудачество. Однако почему это чудачество *столь закономерно?* Нет ли в нем чего-либо необходимого? Уотсон и Павлов, Бехтерев и Корнилов, Бете и Икскюль (справка Челпанова может быть увеличена ad libitum из любой области науки), Келер и Коффка и еще, и еще проявляют это же чудачество. Значит, в тенденции вводить новую терминологию есть какая-то объективная необходимость.

Мы заранее можем сказать, что *слово, называя факт, дает*

вместе с тем философию факта, его теорию, его систему. Когда я говорю: «сознание цвета», у меня *одни* научные ассоциации, факт вводится в *один* ряд явлений, я придаю *один* смысл факту; когда я говорю: «реакция на белое», все совершенно *другое.* Но Челпанов только притворяется, будто дело в словах. Ведь у него-то у самого тезис: *не нужно реформы терминологии* — есть вывод из другого тезиса: *не нужно реформы психологии.* Нужды нет, что Челпанов здесь запутывается в противоречии: с одной стороны, Уотсон только меняет слова; с другой — бихевиоризм *искажает* психологию. Так ведь одно из двух: или Уотсон играет словами — тогда бихевиоризм невиннейшая вещь, веселенький анекдотец, как любит изображать, успокаивая сам себя, Челпанов; или за переменой слов кроется перемена дела — тогда перемена слов не такое уж смешное дело. Революция всегда срывает с вещей старые имена — в политике и в науке.

Но перейдем к другим авторам, которые понимают смысл новых слов: для них ясно, что новые факты и новая точка зрения на них обязывают к новым словам. Такие психологи распадаются на две группы: одни — чистые эклектики, они с радостью смешивают старые и новые слова и видят в этом вечный закон; другие говорят на смешанном языке из нужды, не совпадая ни с одной из спорящих сторон и стараясь прийти к единому языку — создать собственный язык.

Мы видели, что такие откровенные эклектики, как Торндайк, одинаково применяют термин «реакция» к настроению, ловкости, действию, к объективному и субъективному. Не умея решить вопрос о природе изучаемых явлений и принципах их исследования, он просто лишает смысла и субъективные, и объективные термины, «стимул — реакция» для него просто удобная форма описания явлений. Другие, как В. Б. Пиллсбери, возводят эклектику в принцип: споры об общем методе и точке зрения могут интересовать техника-психолога. Ощущения и перцепции он излагает в терминах структуралистов, действия всех родов — бихевиористов; сам же он склоняется к функционализму. Различие в терминах приводит к несогласованности, но он предпочитает это употребление терминов многих школ одной какой-нибудь школе (В. Б. Пиллсбери, 1917). В полном согласии с этим он на житейских иллюстрациях, в приблизительных словах показывает, чем занимается психология, вместо того чтобы дать ее формальное определение; излагая три определения психологии как науки о душе, о сознании и о поведении, он заключает, что эти различия могут быть не приняты во внимание при описании душевной жизни. Естественно, что и терминология будет безразлична нашему автору.

Принципиальный синтез старой и новой терминологии пытаются осуществить Коффка (1925) и другие. Они прекрасно понимают, что слово есть теория обозначаемого факта, и поэтому

за двумя системами терминов видят две системы понятий: у поведения есть две стороны — доступная естественнонаучному наблюдению и доступная переживанию — им отвечают функциональные и дескриптивные понятия. Функционально-объективные понятия и термины принадлежат к категории естественнонаучных, феноменально-дескриптивные — абсолютно ему (поведению) чужды. Этот факт часто бывает затемнен языком, который не всегда имеет отдельные слова для того и другого рода понятий, так как повседневный язык не есть язык научный.

Заслуга американцев в том, что они боролись против субъективных анекдотов в зоопсихологии, но мы не будем бояться употреблять дескриптивные понятия при описании поведения животных. Американцы пошли слишком далеко, они слишком объективны. Опять в высшей степени примечательно: внутренне глубочайшим образом двойственная, отразившая и соединившая в себе две противоположные тенденции, которые, как будет показано ниже, определяют сейчас весь кризис и его судьбу, гештальттеория хочет принципиально, навсегда сохранить *двойной* язык, ибо она исходит из *двойной* природы поведения. Однако ведь науки изучают не то, что в природе встречается в близком соседстве, а то, что в понятиях однородно и близко. Как же может быть *одна* наука о *двух* абсолютно различных родах явлений, очевидно требующих *двух* различных методов, *двух* принципов объяснения и т. д.? Ведь единство науки обеспечивается единством точки зрения на предмет. Как же можно строить науку с *двух* точек зрения? Опять противоречию в терминах точно отвечает противоречие в принципах.

Несколько иначе обстоит дело у другой группы, главным образом у русских психологов, употребляющих те и другие термины, но видящих в этом дань переходной эпохе. Этот демисезон, по выражению одного психолога, требует одежды, соединяющей в себе шубу и летнее платье, потеплее и полегче. Так, Блонский полагает, что дело не в том, как называть изучаемые явления, но в том, как понимать их. Мы пользуемся обычным словарем для нашей речи, но в эти обычные слова мы вкладываем соответствующее науке XX в. содержание. Дело не в том, чтобы избегать выражения: «Собака сердится». Дело в том, чтобы эта фраза была не объяснением, но проблемой (П. П. Блонский, 1925). Собственно, здесь заключено полное осуждение старой терминологии: ведь там эта фраза была именно объяснением. Но главное, чтобы стать научной проблемой, эта фраза должна быть сформулирована соответствующим образом, а не обычным словарем. И те, кого Блонский называет педантами терминологии, гораздо лучше чувствуют, что за фразой скрыто содержание, вложенное в нее историей науки. Однако многие вслед за Блонским пользуются двумя языками, не считая это принципиальным вопросом. Так делает К. Н. Корнилов, так поступаю я, по-

вторяя вслед за Павловым: какая важность, как назвать их, — психическими или сложнонервными?

Но уже эти примеры показывают *пределы* такого двуязычия. Сами же пределы яснее всего демонстрируют то же, что и весь анализ эклектиков: двуязычие есть внешний знак двумыслия. Двумя языками можно говорить, пока передаешь двойственные вещи или вещи в двойственном освещении, тогда действительно, какая важность, как назвать их.

Итак, формулируем: для эмпириков необходим язык житейский, неопределенный, путаный, многосмысленный, смутный, такой, чтобы сказанное на нем можно было согласовать с чем угодно — сегодня с отцами церкви, завтра — с Марксом; им нужно слово, которое не дает ни ясной философской квалификации природы явления, ни просто ясного его описания, потому что эмпирики неясно понимают и неясно видят свой предмет. Эклектикам — принципиальным, временным, до тех пор пока они стоят на эклектической точке зрения, — нужно два языка. Но как только эклектики покидают эту почву и пытаются обозначить и описать вновь открытый факт или изложить собственную точку зрения на предмет, они становятся неравнодушны к языку, слову.

К. Н. Корнилов, открыв новое явление, готов *всю* область, к которой он относит это явление, из главы психологии сделать самостоятельной наукой — реактологией (К. Н. Корнилов, 1922). В другом месте он противопоставляет рефлексу реакцию и видит принципиальную разницу между одним и другим термином. Различнейшая философия и методология лежат в основе того и другого. Реакция для него — биологическое понятие, рефлекс — узкофизиологическое; рефлекс только объективен, реакция субъективно-объективна. Теперь ясно, что один смысл получит явление, если мы назовем его рефлексом, и другой — реакцией.

Очевидно, не все равно, как называть явления, и педантизм там, где за ним стоит исследование или философия, имеет свой резон: он понимает, что ошибка в слове есть ошибка в понимании. Блонский недаром видит совпадение в своей работе и в очерке психологии Джемсона — этом типическом образчике обывательщины и эклектики в науке (Л. Джемсон, 1925). Видеть во фразе «Собака сердится» проблему нельзя уже потому, что, как верно показал Щелованов, нахождение термина есть конечный, а не начальный пункт исследования: как только тот или иной комплекс реакций обозначается каким-либо психологическим термином, так всякие дальнейшие попытки анализа заканчиваются (Н. М. Щелованов, 1929). Если бы Блонский сошел с почвы эклектики, как Корнилов, и встал на ниву исследования или принципа, он [Блонский] узнал бы это. Нет ни одного психолога, с кем это не случилось бы. И такой иронический наблюдатель «терминологических революций», как Челпанов,

вдруг оказывается удивительным педантом: он возражает против названия «реактология». С педантизмом чеховского учителя гимназии он поучает, что этот рефлекс вызывает недоумение, во-первых, этимологически, во-вторых, теоретически. Этимологическое образование слова совершенно неверно, с апломбом заявляет автор, — нужно было бы сказать «реакциология». Это, конечно, верх лингвистической безграмотности и полное нарушение всех терминологических принципов VI Конгресса об интернациональной (латинско-греческой) основе терминов, видимо, не от нижегородского «реакция», а от reactio образовал Корнилов свой термин, и совершенно правильно; интересно, как бы Челпанов перевел «реакциологию» на французский, немецкий и т. д. Но не в этом дело. Дело в другом: в системе психологических воззрений Корнилова, заявляет Челпанов, он будто неуместен. Но будем судить по существу. Важно *признание значения термина в системе воззрений.* Оказывается, что даже рефлексология *при известном понимании* имеет raison d'etre.

Пусть не подумают, что эти мелочи не имеют значения, потому что они слишком явно путаны, противоречивы, неверны и т. д. В этом разница научной точки зрения и практической. Г. Мюнстерберг разъяснял, что садовник любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву, а ботаник, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и со своей точки зрения не может ничего ни любить, ни ненавидеть. Для науки о человеке, говорит он, человеческая глупость представляет не меньший интерес, чем человеческая мудрость. Все это — безразличный материал, претендующий только на то, что он существует как звено в цепи явлений (Г. Мюнстерберг, 1922). Как звено в цепи причинных явлений — тот факт, что психологу-эклектику, для которого безразлична терминология, вдруг становится боевым вопросом, когда затрагивает его позицию, — есть ценный методологический факт. Столько же ценный, как и то, что другие эклектики *таким же путем* приходят к тому же, к чему и Корнилов: ни условный, ни сочетательный рефлексы не кажутся им достаточно ясными и понятными; в основе новой психологии лежат реакции, и вся психология, развиваемая Павловым, Бехтеревым, Дж. Уотсоном, именуется не рефлексологией, не бихевиоризмом, но psychologie de reaction, т. е. реактологией. Пусть эклектики приходят к противоположным выводам об одной вещи: их роднит тот способ, тот процесс, которым они вообще находят свои выводы.

Такую же закономерность мы найдем у всех рефлексологов — исследователей и теоретиков. Уотсон убежден, что мы можем написать курс психологии и не употребить слов «сознание», «содержание», «интроспективно проверяемое», «воображение» и т. п. (1926). И для него это не терминологический прием, но принципиальный: как химик не может говорить язы-

ком алхимика и астроном — языком гороскопа. Он прекрасно разъясняет это на одном частном случае: различие между зрительной реакцией и зрительным образом он считает теоретически весьма важным, так как в нем таится различие между последовательным монизмом и последовательным дуализмом (там же). Слово для него — щупальца, которыми философия охватывает факт. Бесчисленные тома, написанные в терминах сознания, какую бы ни имели сами по себе цену, она может быть определена и выражена только в переводе на объективный язык. Ибо сознание и прочее, по мысли Уотсона, все это одни лишь неопределенные выражения. И новый курс одинаково порывает с ходовыми теориями и с терминологией. Уотсон осуждает «половинчатую психологию поведения» (которая приносит вред всему направлению), утверждая, что если положения новой психологии не будут сохранять свою ясность, то ее рамки будут искажены, затемнены и она потеряет свое истинное значение. От такой половинчатости погибла функциональная психология. Если бихевиоризм имеет будущность, то он должен полностью порвать с понятием сознания. Однако до сих пор не решено: стать ли ему доминирующей *системой* психологии или оставаться просто методологическим подходом. И поэтому Уотсон слишком часто принимает методологию здравого смысла за основу исследования; в стремлении освободиться от философии он скатывается к точке зрения «обыкновенного человека», понимая под этой последней не основную черту человеческой практики, а здравый смысл среднего американского дельца. По его мнению, обыкновенный человек должен приветствовать бихевиоризм. Обыденная жизнь научила его так поступать, следовательно, подходя к науке о поведении, он не чувствует перемены метода или какого-либо изменения предмета (там же). В этом — приговор всему бихевиоризму: научное изучение непременно требует *изменения* предмета (т. е. его обработки в понятиях) и *метода,* между тем само поведение этими психологами понимается по-житейски и в их рассуждениях и описаниях много от обывательского способа суждения. Поэтому и радикальный, и половинчатый бихевиоризм никак не найдут — в стиле и языке, как в принципе и методе, — *грани* между обыденным и житейским пониманием. Освободившись от «алхимии» в языке, бихевиористы засорили его житейской, нетерминологической речью. Это сближает их с Челпановым: всю разницу надо отнести за счет бытового уклада — американского и русского обывателя. Поэтому упрек новой психологии в том, что она обывательская психология, отчасти верен.

Эту неясность языка, которую Блонский считает отсутствием педантизма, Павлов относит за счет неудачи американцев. Он усматривает в этом «видимый промах, который тормозит успех дела, который, несомненно, рано или поздно будет устранен.

Это — пользование при объективном, в сущности, исследовании поведения животных психологическими понятиями и классификацией. Отсюда часто происходит случайность и сложность их методологических приемов и всегда отрывочность, бессистемность их материала, остающегося без планомерного фундамента» (1950, с. 237). Яснее нельзя выразить роль и функцию языка в научном исследовании. И всем успехом Павлов обязан огромной методологической последовательности прежде всего в языке. Из главы о работе слюнных желез у собак его исследования превратились в учение о высшей нервной деятельности и поведении животных исключительно потому, что он поднял изучение слюнной секреции на огромную теоретическую высоту и создал прозрачную систему понятий, легшую в основу науки. Принципиальности Павлова в методологических вопросах надо удивляться, его книга вводит нас в лабораторию его исследований и учит созиданию научного языка. Вначале — какая важность, как называть явление? Но постепенно каждый шаг вперед закрепляется новым словом, каждая новая закономерность требует термина. Он выясняет смысл, значение употребления новых терминов. Выбор терминов и понятий предопределяет исход исследования: «...как было бы можно систему беспространственных понятий современной психологии наложить на материальную конструкцию мозга» (там же, с. 254).

Когда Э. Торндайк говорит о реакции настроения и изучает ее, он создает понятия и законы, уводящие нас от мозга. Обращение к этому методу Павлов называет трусостью. Частью по привычке, частью вследствие некоторого «умственного устранения» он прибегал к психологическим объяснениям. «Но вскоре я понял, в чем состоит плохая услуга. Я был в затруднении тогда, когда не видел естественной связи явлений. Помощь психологии заключалась в словах: «животное вспомнило», «животное захотело», «животное догадалось», т. е. *это было только приемом адетерминистического думания, обходящегося без настоящей причины*» (курсив мой. — *Л. В.*) (там же, с. 273—274). В способе выражения психологов он видит обиду серьезного мышления.

И когда Павлов ввел в лабораториях штраф за употребление психологических терминов, то для истории теории науки это факт не меньшего значения и показательности, чем спор о символе веры для истории религии. Только Челпанов может над этим посмеяться: ученый не в учебнике, не в изложении предмета, *а в лаборатории — в процессе исследования* — штрафует за неверный термин. Очевидно, штраф налагался за беспричинное, беспространственное, неопределенное, мифологическое мышление, которое врывалось с этим словом в ход исследования и грозило взорвать все дело, как у американцев — внести отрывочность, бессистемность, вырвать фундамент.

Г. И. Челпанов вообще не подозревает, что новые слова

могут быть нужны в лаборатории, при исследовании, что смысл, значение исследования определяются употребляемыми словами. Он критикует Павлова, говоря, что «торможение» есть выражение неясное, гипотетическое и что то же самое следует сказать и относительно термина «расторможение» (Г. И. Челпанов, 1925). Верно, мы не знаем, что происходит в мозгу при торможении, — и все же это прекрасное, прозрачное понятие: прежде всего оно терминировано, т. е. точно определено в своем значении и границах; во-вторых, оно честно, т. е. говорит столько, сколько само знает; в настоящее время *процессы* торможения в мозгу не вполне ясны нам, но *слово* и *понятие* «торможение» вполне ясны; в-третьих, оно принципиально и научно, т. е. вводит факт в систему, ставит его на фундамент, объясняет гипотетически, но причинно. Конечно, глаз мы себе представляем яснее, чем анализатор: именно поэтому слово «глаз» ничего не говорит в науке, термин «зрительный анализатóр» говорит и меньше, и больше слова «глаз». Павлов открыл новую функцию глаза, сопоставил ее с функцией других органов, связал через нее весь сенсорный путь от глаза до коры мозга, указал ее место в системе поведения — и это все выражает новый термин. Что при этих словах мы должны подумать о зрительных ощущениях — верно, но генетическое происхождение слова и терминологическое его значение — две абсолютно разные вещи. Слово не содержит в себе *ничего* от ощущений, им может вполне пользоваться слепой. Поэтому те, кто вслед за Челпановым ловят у Павлова обмолвки, осколки психологического языка и уличают в непоследовательности, не понимают смысла дела: если Павлов говорит о радости, внимании, об идиоте (собаке), то это только значит, что механизм радости, внимания и прочего *еще не изучен,* что это еще темные пятна системы, а не принципиальная уступка или противоречие.

Но все это может показаться неверным, если рассуждение не дополнить оборотной стороной. Конечно, терминологическая последовательность может стать педантством, «словесностью», пустым местом (школа Бехтерева). Когда же это бывает? Когда слово, как этикетка, наклеивается на готовый товар, а не рождается в процессе исследования. Тогда оно не терминирует, не разграничивает, а вносит неясность и кашеобразность в систему понятий.

Такая работа есть наклеивание новых ярлычков, ровно ничего не объясняющих, ибо нетрудно, конечно, изобрести целый каталог названий: рефлекс цели, рефлекс бога, рефлекс права, рефлекс свободы и пр. На все найдется свой рефлекс. Беда только в том, что ничего, кроме игры в бирюльки, мы здесь не получим. Это, значит, не опровергает, но методом от обратного подтверждает общее правило: новое слово идет в ногу с новым исследованием.

Подведем итоги. Мы видели везде, что слово, как солнце в малой капле воды, *целиком* отражает процессы и тенденции в развитии науки. В науке открывается некоторое принципиальное единство знания, идущее от верховнейших принципов до выбора слова. Что же обеспечивает это *единство* всей научной системы? Принципиально-методологический скелет. Исследователь, поскольку он не техник, регистратор и исполнитель, есть всегда философ, который во время исследования и описания *мыслит о* явлении, и способ его мышления сказывается в словах, которыми он пользуется. Величайшая дисциплина мысли лежит в основе павловского штрафа: такая же дисциплина духа в основе научного понимания мира, как монастырская система — религиозного. Тот, кто придет в лабораторию со своим словом, вынужден будет повторить пример Павлова. Слово есть философия факта; оно может быть его мифологией и его научной теорией. Когда Г. К. Лихтенберг сказал: «Es denkt sollte man sagen, so wie man sagt: es blitzt», то он боролся против мифологии в языке. Сказать cogito слишком много — раз это переводят: «Я думаю». Разве физиолог согласился бы сказать: «Я провожу возбуждение по нерву»? Сказать «*Я думаю» и «Мне думается*» — значит дать две противоположные теории мышления: вся теория умственных поз Бине требует первого, теория Фрейда — второго, а теория Кюльпе — то одного, то другого выражения. Геффдинг сочувственно цитирует физиолога Фостера, который говорит, что впечатления животного, лишенного полушарий большого мозга, мы должны или «назвать ощущениями... или же мы должны *придумать для них совершенно новое слово*» (Г. Геффдинг, 1908, с. 80), ибо мы наткнулись на *новую* категорию фактов и должны избрать способ, как мы будем ее мыслить — в связи со старой категорией или по-новому.

Из русских авторов Н. Н. Ланге понимал значение термина. Указывая, что в психологии нет общей системы, что кризис расшатал всю науку, он замечает: «Можно сказать, не боясь преувеличения, что описание любого психического процесса получает иной вид, будем ли мы его характеризовать и изучать в категориях психологической системы Эббингауза или Вундта, Штумпфа или Авенариуса, Мейнонга или Бине, Джемса или Г. Э. Мюллера. Конечно, чисто фактическая сторона должна остаться при этом той же; однако в науке, по крайней мере в психологии, разграничить описываемый факт от его теории, т. е. от тех научных категорий, при помощи которых делается это описание, часто очень трудно и даже невозможно, ибо в психологии, как, впрочем, и в физике, по мнению Дюгема, всякое описание есть всегда уже и некоторая теория... Фактические исследования, особенно экспериментального характера, кажутся для поверхностного наблюдателя независимыми от этих принципиальных разногласий в основных научных категориях, разделяющих разные психоло-

гические школы» (Н. Н. Ланге, 1914, с. 43). Но в самой постановке вопросов, в том или ином употреблении психологических терминов содержится всегда то или иное понимание их, соответствующее той или иной теории, а следовательно, и весь фактический результат исследования сохраняется или отпадает вместе с правильностью или ложностью психологической системы. Самые, по-видимому, точные исследования, наблюдения и измерения могут, таким образом, оказаться при изменении смысла основных психологических теорий ложными или во всяком случае утратившими свое значение. Такие кризисы, разрушающие или обесценивающие целые ряды фактов, не раз бывали в науке. Ланге сравнивает их с землетрясением, возникающим благодаря глубоким деформациям в недрах земли; таково было падение алхимии (1914). Столь развившийся теперь в науке фельдшеризм, т. е. отрыв технической исполнительской функции исследования, главным образом обслуживания аппаратов по известному шаблону, от научного мышления, и сказывается прежде всего в упадке научного языка. В сущности, это прекрасно знают все мыслящие психологи: в методологических исследованиях львиную долю забирает терминологическая проблема, требующая вместо простой справки сложнейшего анализа (Л. Бинсвангер, 1922). Г. Риккерт видит в создании однозначной терминологии важнейшую задачу психологии, предшествующую всякому исследованию, ибо при примитивных описаниях надо выбирать такие значения слов, которые бы, «обобщая, упрощали» необозримое разнообразие и множественность психических явлений (Л. Бинсвангер, 1922). В сущности, ту же мысль выразил еще Энгельс на примере химии: «В органической химии значение какого-нибудь тела, а, следовательно, также и название его, не зависит уже просто от его состава, а обусловлено скорее его положением в том *ряду,* к которому оно принадлежит. Поэтому, если мы находим, что какое-нибудь тело принадлежит к какому-нибудь подобному ряду, то его старое название становится препятствием для понимания и должно быть заменено *названием, указывающим этот ряд* (парафины и т. д.)» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 609). То, что здесь доведено до строгости химического правила, существует в виде общего принципа во всей области научного языка.

«Параллелизм, — говорит Ланге, — есть невинное на первый взгляд слово, покрывающее, однако, страшную мысль — мысль о побочности и случайности техники в мире физических явлений» (1914, с. 96). Это невинное слово имеет поучительную историю. Введенное Лейбницем, оно стало применяться к тому решению психофизической проблемы, которое идет от Спинозы, меняя свое имя много раз: Геффдинг называет его гипотезой *тождества,* считая, что это «единственно меткое и подходящее название». Часто употреблявшееся название монизма этимоло-

гически правильно, но неудобно, потому что к нему прибегало «расплывчатое и непоследовательное мировоззрение». Названия параллелизма и двойственности не подходят, потому что «преувеличивают представление, будто духовное и телесное надо мыслить как два совершенно отдельных ряда развития (почти как пара рельсов на железнодорожном пути); а этого-то гипотеза как раз и не признает». Двойственностью следует назвать не гипотезу Спинозы, а Хр. Вольфа (Г. Геффдинг, 1908, с. 91).

Итак, *одну* гипотезу называют то 1) монизмом, то 2) двойственностью, то 3) параллелизмом, то 4) тождеством. Прибавим, что возрождающий эту гипотезу круг марксистов (как будет показано ниже): Плеханов, а за ним Сарабьянов, Франкфурт и другие — видят в ней именно *теорию единства, но не тождества* психического и физического. Как же это могло произойти? Очевидно, что эта гипотеза сама может быть развита на почве тех или иных еще более общих воззрений и может принять тот или иной смысл в зависимости от них: одни подчеркивают в ней двойственность, другие — монизм и т. д.

Геффдинг замечает, что она не исключает более глубокой метафизической гипотезы, в частности идеализма (1908). Чтобы войти в состав философского мировоззрения, гипотезы требуют новой обработки, и эта новая обработка состоит в подчеркивании то одного, то другого момента. Очень важна справка Ланге: «Психофизический параллелизм мы находим у представителей самых разных философских направлений — у дуалистов (последователей Декарта), у монистов (Спиноза), у Лейбница (метафизический идеализм), у позитивистов-агностиков (Бэн, Спенсер), у Вундта и Паульсена (волюнтаристическая метафизика)» (1914, с. 76).

Г. Геффдинг говорит о бессознательном как о выводе из гипотезы тождества: «Мы поступаем в этом случае подобно филологу, дополняющему отрывок древнего писателя посредством конъюнктурной критики. Духовный мир в сравнении с физическим является нам отрывком; только путем гипотезы есть возможность его дополнить...» (1908, с. 87). Это неизбежный вывод из параллелизма.

Поэтому не так уже не прав Челпанов, когда говорит, что до 1922 г. он называл эту доктрину параллелизмом, а с 1922 г. — материализмом. Он был бы вполне прав, если бы его философия не была приноровлена к сезону несколько механически. Так же обстоит дело со словом «функция» (имею в виду функцию в математическом смысле): перед нами в формуле «сознание есть функция мозга» — теория параллелизма, «физиологический смысл» — и перед нами материализм. Так что, когда Корнилов вводит понятие и термин функционального отношения между психикой и телом, хотя и признает параллелизм дуалистической гипотезой, сам *незаметно для себя вводит эту теорию,* ибо поня-

тие функции в физиологическом смысле им отвергнуто и остается второе (К. Н. Корнилов, 1925).

Таким образом, мы видим, что, начиная с широчайших гипотез и кончая мельчайшими деталями в описании опыта, слово отражает общую болезнь науки. Специфически новое, что мы узнаем из анализа слов, — это представление о молекулярном характере процессов в науке. Каждая клеточка научного организма обнаруживает процессы инфицирования и борьбы. Отсюда мы получаем более высокое представление о характере научного знания: оно раскрывается как глубочайшим образом единый процесс. Наконец, мы получаем представление о здоровом и больном в процессах науки; то, что верно о слове, верно и о теории. Слово до тех пор продвигает науку вперед, пока оно 1) вступает в отвоеванное исследованием место, т. е. поскольку оно отвечает объективному положению вещей, и 2) примыкает к верным исходным принципам, т. е. наиболее обобщенным формулам этого объективного мира.

Мы видим, таким образом, что научное изучение есть одновременно изучение факта и своего способа познания факта; иначе — что методологическая работа проделывается в самой науке, поскольку она продвигается вперед или осмысливает свои выводы. Выбор слова есть уже методологический процесс. Особенно у Павлова легко видеть, как методология и эксперимент разрабатываются одновременно. Итак, наука философична до последних элементов, до слов, так сказать, пропитана методологией. Это совпадает со взглядом марксистов на философию как «науку о науках», как на синтез, проникающий в науку. В этом смысле Энгельс говорил: «Какую бы позу ни принимали естествоиспытатели, над ними властвует философия... Лишь когда естествознание и историческая наука впитают в себя диалектику, лишь тогда весь философский скарб... станет излишним, исчезнет в положительной науке» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 525).

Естествоиспытатели воображают, что освобождаются от философии, когда игнорируют ее, но они оказываются рабами в плену самой скверной философии, состоящей из мешанины отрывочных и бессистемных взглядов, так как исследователи без мышления не могут двигаться ни на шаг, а мышление требует логических определений. Вопрос о том, как трактовать методологические вопросы — «отдельно от самих наук» или вводить методологическое исследование в самую науку (курс, исследование), есть вопрос педагогической целесообразности. Прав С. Л. Франк, когда говорит, что в предисловиях и в заключительных главах все книги по психологии трактуют проблемы философской психологии (1917). Одно дело, однако, излагать методологию — «вводить в понимание методологии» — это, повторяем, вопрос

педагогической техники; другое дело методологическое исследование. Оно требует особого рассмотрения.

В пределе научное слово стремится к математическому знаку, т. е. к чистому термину. Ведь математическая формула есть тоже ряд слов, но слов до конца терминированных и потому условных в высшей степени. Поэтому всякое знание в такой мере научно, в какой математично (Кант). Но язык эмпирической психологии есть прямой антипод языка математического. Как показали Локк, Лейбниц и все языкознание, *все слова* психологии суть метафоры, взятые из пространств мира.

10

Мы переходим к положительным формулировкам. На отрывочных анализах отдельных элементов науки мы научились видеть в ней сложное, динамически и закономерно развивающееся целое. Какой же этап развития переживает наша наука сейчас, какой смысл и какова природа переживаемого ею кризиса и каков его исход? Переходим к ответу на эти вопросы. При некотором знакомстве с методологией (и историей) наук наука начинает представляться не в виде мертвого, законченного, неподвижного целого, состоящего из готовых положений, а в виде живой, постоянно развивающейся и идущей вперед системы доказанных фактов, законов, предположений, построений и выводов, непрерывно пополняемых, критикуемых, проверяемых, частично отвергаемых, по-новому истолковываемых и организуемых и т. д. Наука начинает пониматься *диалектически* в ее движении, со стороны ее динамики, ее роста, развития, эволюции. С этой же точки зрения следует оценить и осмыслить каждый этап развития. Итак, первое, от чего мы отправляемся, — это признание *кризиса.* В чем его смысл — понимают по-разному. Вот важнейшие типы истолкования этого смысла.

Прежде всего, есть психологи, отрицающие наличие кризиса вовсе. Таковы Челпанов и вообще большинство русских психологов старой школы (один Ланге да еще Франк видели, что делается в науке). По мнению таких психологов, все в науке благополучно, как в минералогии. Кризис пришел извне: некоторые лица затеяли реформу науки, официальная идеология потребовала пересмотра науки. Но ни для того, ни для другого нет объективных оснований в самой науке. Правда, в процессе спора пришлось признать, что и в Америке затеяли реформу науки, но от читателя самым тщательным образом, а может быть, и искренне скрывалось, что ни один *психолог,* оставивший след в науке, не миновал кризиса. Первое понимание настолько слепо, что не представляет для нас интереса. Оно объясняется вполне

тем, что психологи этого типа, в сущности, эклектики и популяризаторы чужих идей, не только никогда не занимались исследованием и философией своей науки, но даже критически не оценивали всякой новой школы. Они принимали все: вюрцбургскую школу и феноменологию Гуссерля, экспериментатику Вундта — Титченера и марксизм, Спенсера и Платона. Не только теоретически такие люди вне науки, когда речь идет о больших в ней поворотах, но и практически они не играют никакой роли: эмпирики — они предали эмпирическую психологию, защищая ее; эклектики — они ассимилировали все, что успели, из враждебных им идей; популяризаторы — они ни для кого не могут быть врагами, они будут популяризировать ту психологию, которая победит. Уже сейчас Челпанов много печется о марксизме; скоро он будет изучать рефлексологию, и первый учебник победившего бихевиоризма составит именно он или его ученик. В целом это профессора и экзаменаторы, организаторы и культуртрегеры, но ни одно исследование сколько-нибудь значительного характера не вышло из их школ.

Другие видят кризис, но для них все оценивается весьма субъективно. Кризис разделил психологию на два лагеря. Граница между ними всегда проходит между автором такого взгляда и всем остальным миром. Но, по выражению Лотце, даже полураздавленный червь противопоставляет свое отражение всему миру. Это официальная точка зрения воинствующего бихевиоризма. Уотсон полагает, что есть две психологии: правильная — его — и неправильная; старая умирает от своей половинчатости; самая большая деталь, которую он видит, — это существование половинчатых психологов; средневековые традиции, с которыми не хотел порвать Вундт, погубили психологию без души (Дж. Уотсон, 1926). Как видите, все упрощено до крайности: никакой особой трудности превращения психологии в естественную науку нет — для Уотсона это совпадает с точкой зрения обыкновенного человека, т. е. методологией здравого смысла. Так же, в общем, оценивает эпохи в психологии Бехтерев: все до Бехтерева — ошибка, все после Бехтерева — истина. Так же оценивают кризис многие из психологов: это, как субъективная, самая легкая и первая наивная точка зрения. Психологи, которых мы рассматривали в главе о бессознательном, рассуждают тоже так: есть эмпирическая психология, пропитанная метафизическим идеализмом, — это пережиток; и есть истинная методология эпохи, совпадающая с марксизмом. Все, что не есть первое, есть уже тем самым второе, раз не дано никакого третьего.

Психоанализ во многом противоположен эмпирической психологии. Уже одного этого достаточно, чтобы признать его системой марксистской! Для этих психологов кризис совпадает с той борьбой, которую они ведут. Есть союзники и враги, других различий нет.

Не лучше и объективно-эмпирические диагнозы кризиса: подсчитывается число школ и выставляется балл кризиса. Оллпорт, перечисляя течения американской психологии, встал на эту точку зрения — подсчета школ — школа Джемса и школа Титченера, бихевиоризм и психоанализ. При этом перечисляются *рядом* единицы, участвующие в разработке науки, но ни малейшей попытки проникнуть в объективный смысл того, что защищает каждая школа, в динамические отношения между школами не делается.

Ошибка усугубляется, когда в таком положении начинают видеть принципиальную характеристику кризиса. Тогда стирается грань между *этим* кризисом и всяким другим, между кризисом в *психологии* и во всякой *другой науке,* между всяким частным разногласием и спором и кризисом, одним словом, допускается антиисторический и антиметодологический подход, приводящий обычно к *абсурду.*

Ю. В. Португалов, желая доказать неокончательность и относительность рефлексологии, не только скатывается в чистейший агностицизм и релятивизм, но приходит к прямой нелепости. «По химии, механике, электрофизике и электрофизиологии головного мозга идет сплошная ломка и ничего еще ясного и определенного не доказано» (Ю. В. Португалов, 1925, с. 12). Доверчивые люди верят в естествознание, но «когда мы остаемся в своей медицинской среде, то действительно ли мы, положа руку на сердце, верим в столь незыблемую и стойкую силу естествознания... и верит ли само естествознание... в свою незыблемость, стойкость и истинность» (там же). Дальше идет перечисление смены теорий в естествознании, причем все свалено в одну кучу; между незыблемостью или нестойкостью отдельной теории и всего естествознания ставится знак равенства, и то, что составляет основу истинности естествознания — смену теорий и взглядов, — выдают за доказательство его бессилия. Что это агностицизм, совершенно ясно, но два момента заслуживают быть отмеченными для дальнейшего: 1) при всем хаосе взглядов, которыми рисуется естествознание, не имеющее ни одной устойчивой точки, незыблемой оказывается только... субъективная детская психология, основанная на интроспекции; 2) среди всех наук, доказывающих несостоятельность естествознания, между оптикой и бактериологией приводится геометрия. Оказывается: «Эвклид говорил, что сумма углов треугольника равняется двум прямым; Лобачевский развенчал Эвклида и доказал, что сумма углов треугольника меньше двух прямых, а Риман развенчал Лобачевского и доказал, что сумма углов треугольника больше двух прямых» (там же, с. 13).

Мы еще не раз встретимся с аналогией между геометрией и психологией, и поэтому стоит запомнить этот образец аметодологичности: 1) геометрия — естественная наука, 2) Линней —

Кювье — Дарвин так же «развенчивали» друг друга, как Эвклид — Лобачевский — Риман, 3) наконец, Лобачевский *развенчал* Эвклида и доказал... Но даже элементарная грамотность включает в себя знание о том, что речь идет не о познании *реальных* треугольников, а *идеальных* фигур в математических — *дедуктивных* системах, где *три* эти положения вытекают из *трех* разных предпосылок и не противоречат друг другу, как иные арифметические системы счета не противоречат десятичной. Они *сосуществуют,* и в этом весь их смысл и методологическая природа. Но какую цену может иметь для диагноза кризиса в индуктивной науке точка зрения, которая всякие два имени в последовательном порядке считает кризисом, а всякое новое мнение — опровержением истины?

Ближе к истине диагноз К. Н. Корнилова (1925), который видит борьбу двух течений — рефлексологии и эмпирической психологии и их синтез — марксистскую психологию.

Уже Ю. В. Франкфурт (1926) выставил мнение, что рефлексологию нельзя брать за одни скобки, что в ней есть противоположные тенденции и направления. Еще более это верно в отношении эмпирической психологии. Единой эмпирической психологии не существует вовсе. Да и вообще, эта упрощенная схема скорее создана как программа боевых действий для критической ориентировки и размежевания, чем как анализ кризиса. Для последнего ей недостает указания на причины, тенденцию, динамику, прогноз кризиса; она есть логическая группировка наличных в СССР точек зрения — только.

Итак, во всем рассмотренном до сих пор нет *теории кризиса,* а есть субъективные, с точки зрения воюющих сторон составленные реляции штабов. Здесь важно победить противника, никто не станет тратить время на то, чтобы изучить его.

Еще ближе и уже в зародыше теорию кризиса представляет Н. Н. Ланге. Однако у него больше чувства кризиса, чем его понимания. Ему нельзя доверять даже в исторических справках. Для него кризис начался с падения ассоцианизма — ближайший повод он принимает за причину. Установив, что в психологии «происходит ныне некоторый общий кризис», он продолжает: «Он состоит в смене прежнего ассоцианизма новой психологической теорией» (Н. Н. Ланге, 1914, с. 43). Это неверно уже по тому одному, что ассоцианизм никогда не был общепризнанной психологической системой, составляющей стержень науки, а был и *доныне остается* одним из борющихся течений, сильно подкрепленных в последнее время и возрождающихся в рефлексологии и бихевиоризме. Психология Милля, Бэна и Спенсера не была никогда чем-либо больше, чем то, что она есть сегодня. Она боролась сама против психологии способностей (И. Гербарт) так же, как и теперь сражается с ней. Это весьма субъективная оценка — видеть в ассоцианизме корень кризиса, сам Ланге считает его

корнем отрицания сенсуалистической доктрины; но и посегодня гештальттеория формулирует главный грех *всей* психологии — в том числе и новейшей — как ассоцианизм.

На самом деле генеральная черта разделяет не сторонников и противников этого принципа, а сложившиеся на гораздо более глубоких основах группировки. Далее, не совсем верно сводить ее к борьбе воззрений отдельных психологов: важно вскрыть то общее и противоречивое, что стоит за отдельными мнениями. Ложная ориентировка Ланге в кризисе погубила его собственную работу: защищая принцип реалистической, биологической психологии, он бьет по Рибо и опирается на Гуссерля и других *крайних* идеалистов, отрицавших возможность психологии как естественной науки. Но кое-что, и немаловажное, он установил верно. Вот верные тезисы:

1. Отсутствие общепризнанной системы науки. Каждое изложение психологии у виднейших авторов построено по совершенно иной системе. Все основные понятия и категории толкуются по-разному. Кризис касается самых основ науки.

2. Кризис разрушителен, но благотворен: в нем скрывается рост науки, обогащение ее, сила, а не бессилие или банкротство. Серьезность кризиса вызвана промежуточностью ее территории между социологией и биологией, между которыми Кант хотел разделить психологию.

3. Никакая психологическая работа невозможна без установления основных принципов этой науки. Прежде чем приступить к постройке, надо заложить фундамент.

4. Наконец, общая задача — выработка новой теории — «обновленной системы науки». Однако глубоко неверно понимал он эту задачу: она состоит для него «в критической оценке всех современных психологических направлений и попытке их соглашения» (Н. Н. Ланге, 1914, с. 43). Он и пытался согласовать несогласуемое: Гуссерля и биологическую психологию; вместе с Джемсом он нападал на Спенсера и с Дильтеем отказывался от биологии. Мысль о возможности соглашения явилась для него выводом из той мысли, что «переворот произошел» «*против ассоцианизма* и физиологической психологии» (там же, с. 47) и что все новые течения связаны общностью исходной точки и цели. Поэтому у него суммарная характеристика кризиса: землетрясение, болотистая местность и пр. Для него «настал период хаоса» и задача сводится к «критике и логической обработке» разных мнений, порожденных общей причиной. Это картина кризиса, как она рисовалась участникам борьбы в 70-х гг. XIX в. Личный опыт Ланге — лучшее свидетельство борьбы реальных сил, действующих и определяющих кризис: соединение субъективной и объективной психологии считает он необходимым *постулатом психологии,* вместо того чтобы видеть в этом предмет спора и *проблему.* Вслед за тем он проводит эту двойственность через *всю*

систему. Противополагая свое реалистическое или биологическое понимание психики идеалистической концепции П. Наторпа (1909), он на деле принимает существование *двух* психологий, как мы увидим ниже.

Но самое любопытное заключается в том, что Эббингауз, которого Ланге считает ассоцианистом, т. е. докритическим психологом, вернее определяет кризис: по его мнению, сравнительное несовершенство психологии выражается в том, что относительно почти всех наиболее общих ее вопросов споры до сих пор не прекращаются. В других науках есть единодушие по всем последним принципам или основным воззрениям, которые должны быть положены в основу исследования, а если и происходит изменение, оно не носит характера кризиса: согласие скоро вновь восстанавливается. Совсем иначе, по мысли Г. Эббингауза (1912), обстоит дело в психологии. Здесь эти основные воззрения постоянно подвергаются живому сомнению, постоянно оспариваются.

В несогласии Эббингауз видит хроническое явление — отсутствие ясных, достоверных основ у психологии. И тот Брентано, с имени которого Ланге отсчитывает кризис, в 1874 г. выдвинул требование, чтобы вместо многих психологий была создана одна психология. Очевидно, к тому времени уже было не только много направлений вместо одной системы, но *много психологий.* Это вернейший диагноз кризиса и сейчас. Методологи и сейчас утверждают, что мы стоим у того же пункта, который отметил Брентано (Л. Бинсвангер, 1922). Это значит, что в психологии происходит не борьба воззрений, которые можно привести к соглашению и которые уже объединены общностью врага и цели; даже не борьба течений или направлений внутри одной науки, *а борьба разных наук.* Есть много психологий — это значит: борются различные, взаимно исключающие друг друга реальные типы науки. Психоанализ, интенциональная психология, рефлексология — это все *типы разных наук,* отдельные дисциплины, тендирующие к превращению в *общую психологию,* т. е. к подчинению и исключению других дисциплин. Мы видели и смысл, и объективные признаки этой тенденции к общей науке. Нет большей ошибки, чем принять эту борьбу за борьбу воззрений, Бинсвангер начинает с упоминания о требовании Брентано и замечаний В. Виндельбанда, что психология у каждого представителя начинается сначала. Причину этого он видит не в недостатке фактического материала, который собран в изобилии, и не в отсутствии философско-методологических принципов, которых тоже достаточно, а в отсутствии *совместной* работы между философами и эмпириками в психологии: «Нет ни одной науки, где теория и практика шли бы столь различными путями» (Л. Бинсвангер, 1922, с. 6). Психологии недостает методологии — вот вывод этого автора, и главное в том, что методологию сейчас *нельзя* со-

здать. Нельзя сказать, чтобы общая психология уже исполнила свои задачи как ветвь методологии. Напротив, куда ни глянь, везде царят несовершенство, неуверенность, сомнения, противоречие. Мы можем говорить только о *проблеме* общей психологии и даже не о ней, но о введении в нее (там же, с. 5). У психологов Бинсвангер видит «смелость и волю к [созданию новой] психологии». Для этого им надо разорвать со столетними предрассудками, и это показывает одно: общая психология еще и сегодня не создана. Мы не должны спрашивать, как то делает Бергсон, что было бы, если бы Кеплер, Галилей, Ньютон были психологами, но что может еще произойти, несмотря на то, что они были математиками (там же).

Итак, может показаться, что хаос в психологии вполне естественный и смысл кризиса, который осознала психология, таков: *существует много психологий, которые имеют тенденцию создать одну психологию путем выделения общей психологии.* Для этой последней не хватает Галилея, т. е. гения, который создал бы фундаментальные основы науки. Это общее мнение европейской методологии, как оно сложилось к концу XIX в. Некоторые авторы, главным образом французы, держатся этого мнения и сейчас. В России его защищал всегда Вагнер (1923), чуть ли не единственный психолог, занимавшийся методологическими вопросами. То же мнение высказывает он на основании анализа Annes Psychologique, т. е. резюме мировой литературы. Вот его вывод: *итак, мы имеем целый ряд психологических школ, но не имеем единой психологии как самостоятельной области психологии.* Из того, что ее нет, не следует, что ее не может быть (там же). Ответ на вопрос, где и как ее найти, дает только история науки.

Вот как развилась биология. В XVII в. два натуралиста положили начало двум областям зоологии: Бюффон — описанию животных и их образа жизни и Линней — их классификации. Постепенно оба отдела обрастали рядом новых проблем, явились морфология, анатомия и т. д. Исследования эти были изолированными и представляли собой как бы отдельные науки, ничем не связанные друг с другом, кроме того, что все они изучали животных. Отдельные науки враждовали друг с другом, стремились занять превалирующее положение, так как соприкосновение между ними росло и они *не могли* стоять далее особняком. Гениальному Ламарку удалось интегрировать разрозненные знания в одной книге, которую он назвал «Философией зоологии». Он свои личные исследования объединил с чужими, Бюффона и Линнея в том числе, подвел им итоги, согласовал их между собой и создал область науки, которую Тревиранус назвал общей биологией. Из разрозненных дисциплин создалась единая и абстрактная наука, которая с трудами Дарвина стала на ноги. То, что сделалось с дисциплинами биологии до ее объединения в

общую биологию или абстрактную зоологию в начале XIX в., по мнению Вагнера, происходит сейчас в области психологии начала XX в. Запоздалый синтез в виде *общей психологии* должен повторить синтез Ламарка, т. е. основываться на аналогичном принципе. Вагнер видит в этом не простую аналогию. Для него психология должна проделать *не сходный, но тот же* самый путь. Биопсихология есть *часть* биологии. Она есть абстракция конкретных школ или их синтез, она имеет своим содержанием *достижения всех этих школ;* у нее, как и у общей биологии, не может быть своего специального метода исследования, она пользуется всякий раз методом той науки, какая входит в ее состав. Она учитывает достижения, *проверяя их с точки зрения эволюционной теории, и указывает им соответствующие места в общей системе* (В. А. Вагнер, 1923). Это выражение более или менее общего мнения.

Особенности, принадлежащие Вагнеру, вызывают сомнения: 1) общая психология, в его понимании, то составляет *часть* биологии, основывается на учении об эволюции (ее база) и т. д., следовательно, не нуждается в *своем* Ламарке и Дарвине и их открытиях и может осуществить свой синтез на основе уже наличных принципов; 2) то общая психология должна еще возникнуть таким путем, как возникла общая биология, которая не входит в биологию как ее часть, а существует рядом с ней; только так и можно понять *аналогию,* возможную между двумя сходными самостоятельными целыми, но не между судьбой *целого* (биологии) и *части* (психологии).

Другое недоумение вызывает утверждение Вагнера, что биопсихология дает «как раз то самое, что требует от психологии Маркс» (там же, с. 53). Вообще, насколько *формальный* анализ Вагнера, видимо, безупречно верен, настолько попытка его решить проблему по существу и наметить *содержание* общей психологии методологически несостоятельна, даже просто не развита (часть биологии, Маркс). Но последнее нас сейчас и не занимает. Обратимся к формальному анализу. Верно ли, что психология наших дней переживает то, что биология до Ламарка, и идет к тому же?

Сказать так — значит умолчать о *самом важном и определяющем моменте* в кризисе и представить всю картину в ложном свете. Идет ли психология к соглашению или разрыву, возникнет общая психология из объединения или разъединения психологических дисциплин, зависит от того, что несут в себе эти дисциплины, — части ли будущего целого, как систематика, морфология и анатомия, или исключающие друг друга принципы знания; какова природа *вражды* между дисциплинами — разрешимы ли противоречия, разъедающие психологию, или они непримиримы. И вот этого анализа специфических условий, при которых психология идет к созданию общей науки, нет у Вагнера, Ланге

и других. Между тем европейская методология осознала уже гораздо более высокую ступень кризиса и показала, *какие* существуют психологии, *сколько* их, *какие* возможны исходы. Но чтобы обратиться к этому, надо нацело расстаться с недоразумением, будто психология идет по пути, уже проделанному биологией, и в конце пути просто примкнет к ней как часть ее. Думать так — значит не видеть, что между биологией человека и животных вклинилась социология и разорвала психологию на две части, так что Кант и отнес ее к двум областям. Нужно построить так теорию кризиса, чтобы дать ответ и *на этот вопрос.*

11

Есть один факт, который закрывает глаза всем исследователям на истинное положение дел в психологии. Это эмпирический характер ее построений. Его, как пленку, как кожуру с плода, надо сорвать с построений психологии, чтобы увидеть их такими, какие они есть на самом деле. Обычно эмпиризм принимают на веру, без дальнейшего анализа, и трактуют все многообразие психологий как некоторое принципиально осуществленное научное единство, имеющее общий фундамент, — и все разногласия понимаются как вторичные, происходящие внутри этого единства. Но это ложная мысль, иллюзия. На деле эмпирической психологии как науки, имеющей хотя бы *один* общий принцип, нет, а попытка создать ее привела к поражению и банкротству самой идеи создать только эмпирическую психологию. Те же, которые заключают в общие скобки многие психологии по одному какому-нибудь общему признаку, противостоящему их собственному, как психоанализ, рефлексология, бихевиоризм (сознание — бессознательное, субъективизм — объективизм, спиритуализм — материализм), не видят того, что *внутри* этой эмпирической психологии происходят *те же* процессы, которые происходят между ней и отколовшейся от нее ветвью, и что *сами эти ветви* в своем развитии подчинены более *общим тенденциям,* которые действуют и могут быть, следовательно, верно поняты только на общем поле всей науки; внутри скобок находится *вся психология.* Что же такое *эмпиризм* современной психологии? Прежде всего, это понятие *чисто отрицательное* и по историческому происхождению, и по методологическому смыслу, и по тому одному не может объединять что-либо. Эмпирическая — значит прежде всего: «психология без души» (Ланге), психология без всякой метафизики (Введенский), психология, основанная на опыте (Геффдинг). Едва ли надо пояснять, что и это *по существу* отрицательное определение. Оно ничего не говорит о том, с *чем же имеет дело* психология, каков ее положительный смысл.

Однако объективный смысл этого отрицательного определения совершенно разный — когда-то и теперь. Когда-то он ничего не маскировал — задачей науки было освобождение *от чего-то,* термин был лозунгом для этого. Сейчас он *маскирует* положительные определения (которые каждый автор вносит в свою науку) и истинные процессы, происходящие в науке. По существу, ничем иным, кроме временного лозунга, он и не мог быть. Теперь термин «эмпирическая» в приложении к психологии означает *отказ* от выбора определенного философского принципа, отказ выяснить свои конечные посылки, осознать собственную научную природу. Как таковой, этот отказ имеет исторический смысл и причину — мы на них остановимся ниже, — но по существу о природе науки он ничего не говорит, он ее маскирует. Яснее всего выражено это у кантианца Введенского, но под его формулой подпишутся *все* эмпирики; в частности, то же говорит Геффдинг; все склоняются более или менее в одну сторону — Введенский дает идеальное равновесие: «*Психология обязана так формулировать все свои выводы, чтобы они были одинаково приемлемыми и одинаково обязательными как для материализма, так и для спиритуализма с психофизическим монизмом*» (А. И. Введенский, 1917, с. 3).

Уже из этой формулы видно, что эмпиризм формулирует свои задачи так, что сразу обнаруживает их *невозможность.* В самом деле, на почве эмпиризма, т. е. полного отказа от основных предпосылок, и логически невозможно, и исторически не было никакого научного знания. Естествознание, которому хочет уподобить себя этим определением психология, по природе своей, по неизвращенной своей сущности всегда *стихийно материалистично.* Все психологи согласны в том, что естествознание, как и вся человеческая практика, конечно, не решает вопроса о сущности материи и духа, но исходит из определенного его решения, именно из предпосылки объективно, вне нас закономерно существующей и познаваемой действительности. А это и есть, как неоднократно указывал В. И. Ленин, самое *существо* материализма (Полн. собр. соч., т. 18, с. 149 и др.). Существование естествознания как науки обязано умению отделить в нашем опыте объективно и независимо существующее от субъективного, и этому не противоречат отдельные философские истолкования или целые школы в естествознании, идеалистически мыслящие. Естествознание как наука, само по себе, независимо от его носителей, материалистично. Столь же стихийно, несмотря на различные идеи ее носителей, психология исходила из идеалистической концепции.

На деле *нет ни одной* эмпирической системы психологии, все переходят за грань эмпиризма, и это так понятно: из чисто отрицательной идеи ничего нельзя вывести; из «воздержания», по выражению Введенского, ничего не может родиться. Все систе-

мы на деле переплескивали в своих выводах и уходили корнями в метафизику — первым сам Введенский со своей теорией солипсизма, т. е. крайнего выражения идеализма.

Если психоанализ откровенно говорит о метапсихологии, то неоткровенно всякая психология без души имела свою душу, без всякой метафизики — свою метафизику; основанная на опыте психология включала свое не основанное на опыте; короче: всякая психология имела свою метапсихологию. Она могла не сознавать этого, но от этого дело не менялось. Челпанов, который больше всех в нынешнем споре укрывается за словом «эмпирическая» и хочет свою науку отграничить от области философии, находит, однако, что она должна иметь философскую «надстройку» и «подстройку». Оказывается, есть философские понятия, которые нужно рассмотреть *до изучения психологии,* и исследование, предваряющее психологию, он называет подстройкой: только с ней можно построить эмпирическую психологию (Г. И. Челпанов, 1924). Это не мешает ему страницей ниже утверждать, что психологию следует сделать свободной от какой бы то ни было философии; однако в заключение он еще раз признает, что именно *методологические проблемы суть очередные проблемы современной психологии.*

Было бы ложно думать, что из понятия эмпирической психологии мы не можем узнать ничего, кроме отрицательной характеристики; оно содержит указание и на положительные процессы в науке, прикрывающиеся этим именем. Словом «эмпирическая» психология хочет включить себя в ряд естественных наук. Здесь согласны все. А это весьма определенное понятие, и надо посмотреть, что оно обозначает в приложении к психологии. Т. Рибо в предисловии к энциклопедии (героически пытающейся осуществить то соглашение и единство, о котором говорили Ланге и Вагнер, и потому показывающей всю его невозможность) говорит, что психология есть часть биологии, она ни материалистична, ни спиритуалистична, иначе она потеряла бы право на звание науки. Чем же она отличается от других частей биологии? *Только* тем, что имеет дело с явлениями spirituels, а не физическими (1923).

Какая малость! Психология хотела быть естественной наукой, но о вещах совершенно иной природы, чем те, с которыми имеет дело естествознание. Но разве природа изучаемых явлений не обусловливает характера науки? Разве возможны как естественные история, логика, геометрия, история театра? И Челпанов, настаивая на том, чтобы психология была такой эмпирической наукой, как физика, минералогия и т. п., конечно, не присоединяется этим к Павлову и тотчас же начинает вопить, когда психологию пытаются осуществить как настоящую естественную науку. О чем же он умалчивает в этом уподоблении? Он хочет, чтобы психология была естественной наукой 1) о явлениях абсо-

лютно другой природы, чем явления физические, 2) познаваемых совершенно иным способом, чем объекты естествознания. Спрашивается: при разном объекте, разном методе познания что же может быть общего между естествознанием и психологией? А Введенский, разъяснив значение эмпирического характера психологии, говорит: «Поэтому современная психология нередко характеризует себя еще как *естественную науку о душевных явлениях или как естественную историю душевных явлений»* (А. И. Введенский, 1917, с. 3). Но это значит: психология хочет быть естественной наукой о неестественных явлениях. С естествознанием роднит ее чисто *отрицательная* черта — отказ от метафизики, а не одна положительная.

В чем здесь дело, блестяще разъяснил Джемс. Психологию должно излагать как естественную науку — его главный тезис. И никто не сделал так много, чтобы доказать «не естественнонаучную» природу психического, как Джемс. Он разъясняет: все науки принимают на веру известные предпосылки — естествознание исходит из материалистической предпосылки, хотя более глубокий анализ приводит к идеализму; так же поступает психология — она принимает другие предпосылки, следовательно, она подобна естествознанию только в некритическом принятии на веру известных предпосылок, сами же предпосылки — противоположны.

По свидетельству Рибо, эта тенденция есть главная черта в психологии XIX в.; наряду с ней он называет стремление дать собственный принцип и метод психологии (в чем ей отказывал О. Конт) — поставить ее в такое отношение к биологии, в каком биология стоит к физике. Однако на деле первый автор признает: то, что называется психологией, содержит несколько категорий исследований, различных по цели и по методу. И когда, несмотря на это, авторы пытались прижить систему психологии, включить в нее Павлова и Бергсона, они продемонстрировали, что эта задача неосуществима. И в заключение Дюма формулирует: единство 25 авторов заключалось в *отказе* от онтологических спекуляций (1924).

К чему приводит такая точка зрения, легко угадать: отказ от онтологических спекуляций, эмпиризм, *если он последователен,* приводят к отказу от *методологически-конструктивных принципов* в построении системы, к эклектизму; поскольку он *непоследователен,* то он приводит к скрытой, некритической, путаной методологии. И то и другое блестяще показали французские авторы: психология реакции Павлова для них так же приемлема, как интроспективная, но в разных главах книги. У авторов книги в манере описывать факты и ставить проблемы, даже в словаре — тенденции ассоцианизма, рационализма, бергсонизма, синтетизма. Далее объясняется, что бергсонианская концепция применена в одних главах, язык ассоцианизма и атомизма — в

других, бихевиоризм — в третьих и пр. Traite хочет быть беспартийной, объективной и полной; если же ей это не всегда удавалось, то, подытоживает Дюма, ведь различие в мнениях свидетельствует об интеллектуальной активности, и в конце концов в этом она есть представительница своего времени и своей страны (там же). Вот это верно.

Различие в мнениях — мы видели, как далеко оно заходит, — только убеждает нас в невозможности беспартийной психологии сегодня, не говоря уже о роковой двойственности Traite de Psychologie, для которой психология то часть биологии, то относится к ней, как сама биология к физике.

Итак, в понятии эмпирической психологии заключено неразрешимое методологическое противоречие: это естественная наука о неестественных вещах, это тенденция методом естественных наук развить полярно противоположные им системы знания, т. е. исходящие из полярно противоположных предпосылок. Это и отразилось гибельно на методологической конструкции эмпирической психологии и перешибло ей хребет.

Существуют две психологии — естественнонаучная, материалистическая, и спиритуалистическая: этот тезис вернее выражает смысл кризиса, чем тезис о существовании *многих* психологий, именно *психологий* существует *две,* т. е. два разных, непримиримых типа науки, две принципиально разные конструкции системы знания; все остальное есть различие в воззрениях, школах, гипотезах; частные, столь сложные, запутанные и перемешанные, слепые, хаотические соединения, в которых бывает подчас очень сложно разобраться. Но борьба действительно происходит только между двумя тенденциями, лежащими и действующими за спиной всех борющихся течений.

Что это так, что смысл кризиса выражают две психологии, а не много психологий, что все остальное есть борьба *внутри* каждой из этих двух психологий, борьба, имеющая совсем другой смысл и другое поле действия, что создание общей психологии есть дело не соглашения, а разрыва, — это методология давно осознала, и против этого *никто не спорит.* (Отличие этого тезиса от трех направлений К. Н. Корнилова заключается *во всем объеме смысла кризиса:* 1) не совпадают понятия материалистической психологии и рефлексологии (у него), 2) не совпадают понятия эмпирической и идеалистической (у него), 3) не совпадает оценка роли марксистской психологии.) Наконец, здесь идет речь о двух тенденциях, проявляющихся в борьбе множества конкретных течений и внутри их. Никто не спорит о том, что создание общей психологии явится не третьей психологией к двум борющимся, а одной из двух.

Что понятие эмпиризма содержит в себе методологический конфликт, который сознающая себя теория должна разрешить, чтобы сделать возможным исследование, — эту мысль утвердил

в общем сознании Мюнстерберг. В капитальной методологической работе он заявил: эта книга не скрывает того, что хочет быть воинствующей книгой, что она выступает за идеализм против натурализма. Она хочет обеспечить в психологии неограниченное право идеализму (Г. Мюнстерберг, 1922). Закладывая теоретико-познавательные основы эмпирической психологии, он заявляет, что это и есть самое важное, то, чего недостает психологии наших дней. Ее основные понятия соединены волей случая, ее логические способы познания предоставлены инстинкту. Тема Мюнстерберга: синтез этического идеализма И. Г. Фихте с физиологической психологией нашего времени, ибо победа идеализма не в том, чтобы отмежеваться от эмпирического исследования, а в том, чтобы найти для него место в собственном кругу. Мюнстерберг показал, что натурализм и идеализм непримиримы, вот почему он говорит о книге воинствующего идеализма, говорит об общей психологии, что она отвага и риск, — не о соглашении и объединении идет речь. И Мюнстерберг прямо выдвинул требование о существовании двух наук, утверждая, что психология находится в странном состоянии и что мы несравненно больше знаем о психологических фактах, чем когда-либо до сих пор, но гораздо меньше знаем о том, что, собственно, есть психология.

Единство внешних методов не может обмануть нас в том, что у различных психологов речь идет о совершенно различной психологии. Эту внутреннюю смуту можно понять и преодолеть только следующим образом. «Психология наших дней борется с тем предрассудком, будто существует только один вид психологии... Понятие психологии заключает в себе две совершенно различные научные задачи, которые следует принципиально различать и для которых лучше всего пользоваться особыми обозначениями. В действительности существует двоякого рода психология» (там же, с. 7). В современной науке представлены всевозможные формы и виды смешения двух наук в мнимое единство. Общее у наук — их объект, но это ничего не говорит о самих науках: геология, география и агрономия одинаково изучают землю; конструкция, принцип научного знания здесь и там различны. Мы можем путем описания превратить психику в цепь причин и действий и можем представить ее как комбинацию элементов — объективно и субъективно. Если оба эти понимания довести до конца и придать им научную форму, мы получим две «принципиально различные теоретические дисциплины». «Одна есть каузальная психология, другая — телеологическая и интенциональная» (там же, с. 9).

Существование двух психологий столь очевидно, что его приняли все. Разногласия проявляются только в точном определении каждой науки, одни подчеркивают одни оттенки, другие — другие. Было бы очень интересно проследить все эти ко-

лебания, потому что каждое из них свидетельствует о какой-то объективной тенденции, прорывающейся к одному или другому полюсу, а размах, диапазон разноречий показывает, что оба типа науки, как две бабочки в одном коконе, еще существуют в виде невыделившихся тенденций.

Но нас интересуют сейчас не разноречия, а то общее, что есть за ними.

Перед нами стоят два вопроса: какова общая природа обеих наук и каковы причины, приведшие к *раздвоению эмпиризма на натурализм и идеализм?*

Все согласны в том, что именно эти два элемента лежат в основе обеих наук, что, следовательно, одна есть естественнонаучная психология, другая — идеалистическая, как бы ни называли их разные авторы. Вслед за Мюнстербергом все видят различие не в материале или объекте, а в способе познания, в принципе — понимать ли явления в категории причинности, в связи и в принципиально тождественном смысле, как и все прочие явления, или понимать их интенционально, как духовную деятельность, направленную к цели и отрешенную от всяких материальных связей. Дильтей, который называет науки объяснительной и описательной психологией, возводит раздвоение к Хр. Вольфу, разделившему психологию на рациональную и эмпирическую, т. е. к самому возникновению эмпирической психологии. Он показывает, что раздвоение не прекращалось на всем пути развития науки и вновь вполне осознало себя в школе И. Гербарта (1849), в работах Т. Вайца (В. Дильтей, 1924). Метод объяснительной психологии совершенно тот же, что и у естествознания. Ее постулат — нет ни одного психического явления без физического — приводит ее к банкротству как самостоятельную науку, а дела ее переходят в руки физиологии (там же). Описательная и объяснительная психология имеют не тот смысл, что в естественных науках — систематика и объяснение — две основные части и по Бинсвангеру (1922).

Современная психология — это учение о душе без души — внутренне противоречивое, раскладывается на две части. Описательная психология стремится не к объяснению, а к описанию и пониманию. То, что поэты, в особенности Шекспир, дали в образах, она делает предметом анализа в понятиях. Объяснительная, естественнонаучная психология не может лечь в основу наук о духе, она конструирует детерминистическое уголовное право, не оставляет места для свободы, она не мирится с проблемой культуры. Напротив, описательная психология «будет основанием наук о духе, подобно тому как математика — основа естествознания» (В. Дильтей, 1924, с. 66).

Г. Стаут прямо отказывается называть аналитическую психологию естественной наукой; она наука положительная, в том смысле, что ее область — факт, реальное, то, что есть, а не

норма, не то, что должно быть. Она стоит рядом с математикой, естествознанием, гносеологией. Но она не физическая наука. Между психическим и физическим устанавливается такая пропасть, что нет возможности уловить их взаимоотношение. Никакая наука о материи не находится в таком соотношении с психологией, в каком химия и физика — с биологией, т. е. в отношении более общих и более частных, но принципиально однородных принципов (Г. Стаут, 1923).

Л. Бинсвангер за основное разделение *всех* проблем методологии берет естественнонаучное и неестественнонаучное понятия психического. Он разъясняет прямо и ясно, что есть две в корне различные психологии. Ссылаясь на Зигварта, он называет источником раскола борьбу против естественнонаучной психологии. Это ведет нас к феноменологии переживаний, основе чистой логики Гуссерля и эмпирической, но неестественнонаучной психологии (А. Пфендер, К. Ясперс).

Противоположную позицию занимает Блейлер. Он отклоняет мнение Вундта о том, что психология не есть естественная наука, и вслед за Риккертом называет ее генерализующей, хотя имеет в виду то же, что Дильтей под объясняющей или конструктивной.

Мы не будем сейчас рассматривать вопрос по существу — *как* возможна психология в качестве естественной науки, при помощи каких понятий она конструируется — это все спор *внутри одной* психологии, и он составляет предмет положительного изложения следующей части нашей работы. Больше того, мы оставляем открытым и другой вопрос — действительно ли психология есть естественная наука в точном смысле; мы употребляем вслед за европейскими авторами это слово, чтобы наиболее ясно обозначить материалистический характер этого рода знания. Поскольку западноевропейская психология не знала или почти не знает проблемы социальной психологии, постольку этот род знания совпадает для нее с естествознанием. Но это еще особая и очень глубокая проблема — показать, что психология возможна как материалистическая наука, но она не входит в проблему смысла психологического кризиса как целого.

Из русских авторов, сколько-нибудь серьезно писавших по психологии, почти все принимают это разделение, конечно, с чужих слов, что показывает, до какой степени общепризнаны эти идеи в европейской психологии. Ланге, приводя разногласие Виндельбандта и Риккерта, относящих психологию к естествознанию, с Вундтом и Дильтеем, склонен различать вместе с последним две науки (Н. Н. Ланге, 1914). Примечательно, что он критикует П. Наторпа как выразителя идеалистического понимания психологии и противопоставляет ему реалистическое или биологическое понимание. И однако Наторп, по свидетельству Мюнстерберга, требовал с самого начала того же самого, что и

он, т. е. субъективирующей и объективирующей науки о душе, т. е. двух наук.

Сливая ту и другую точки зрения в одном постулате, Н. Н. Ланге отразил в своей книге обе непримиримые тенденции, считая, что смысл кризиса в борьбе с ассоцианизмом. Он с полным сочувствием излагает Дильтея и Мюнстерберга и формулирует: «оказалось две разные психологии», у психологии обнаружились два лика Януса: один, обращенный к физиологии и естествознанию, другой — к наукам о духе, к истории, социологии; одна — наука о причинностях, другая — о ценностях (там же, с. 63). Казалось бы, остается выбрать *одну из двух,* а Ланге соединяет обе.

Так же поступал Челпанов. В нынешней полемике он заклинает верить ему, что психология — материалистическая наука, и приводит в свидетели Джемса, ни словом не упоминая о том, что *ему* принадлежит идея двух психологий в русской литературе. На ней [идее] стоит остановиться.

Он излагает вслед за Дильтеем, Стаутом, Мейнонгом, Гуссерлем идею аналитического метода. Если естественнонаучной психологии присущ индуктивный метод, то описательную психологию характеризует аналитический метод, приводящий к познанию априорных идей. Аналитическая психология есть психология *основная.* Она должна предварять построение детской, зоо- и экспериментально-объективной психологии и лечь в основу всех видов психологического исследования. Как будто не похоже на минералогию и физику, на полное отделение психологии от философии и от идеализма.

Кто хотел бы показать, *какой* скачок сделал в психологических воззрениях с 1922 г. Г. И. Челпанов, должен остановиться не на общефилософских его формулах и случайных фразах, а на его учении об аналитическом методе. Челпанов протестует против смешения задач объяснительной психологии и описательной, разъясняя, что одна находится в решительной противоположности к другой. Чтобы не оставить сомнения, что это за психология, которой он приписывает первенствующее значение, он приводит ее в связь с феноменологией Гуссерля, его учением об идеальных сущностях, и поясняет, что эйдос или сущность Гуссерля — это идеи Платона с некоторыми поправками. Для Гуссерля феноменология относится к описательной психологии так, как математика к физике. Первые, как геометрия, есть науки о сущностях, об идеальных возможностях, вторые — о фактах. Феноменология делает возможной объяснительную и описательную психологию.

Для Челпанова, вопреки мнению Гуссерля, феноменология в некоторой части покрывается аналитической психологией, а метод феноменологический вполне тождествен методу аналитическому. Несогласие Гуссерля видеть в эйдетической психоло-

гии то же самое, что феноменология, Челпанов объясняет так. Под современной психологией он разумеет только эмпирическую, т. е. индуктивную, между тем как в ней есть и феноменологические истины. Итак, выделять феноменологию из психологии не надо. В основу экспериментально-объективных методов, которые робко защищает Челпанов против Гуссерля, должен быть положен феноменологический. Так было, так будет, заканчивает автор.

Как сопоставить с этим утверждения, что психология только эмпирична, исключает по самой природе своей идеализм и независима от философии?

Мы можем резюмировать: как бы ни называть рассматриваемое разделение, какие бы ни подчеркивать оттенки смысла в каждом термине, основная суть вопроса остается той же везде и сводится к двум положениям.

1. Эмпиризм в психологии на деле исходил столь же стихийно из идеалистических предпосылок, как естествознание — из материалистических, т. е. эмпирическая психология была идеалистической в основе.

2. В эпоху кризиса эмпиризм по некоторым причинам раздвоился на идеалистическую и материалистическую психологии (о них ниже). Различие слов поясняет и Мюнстерберг как единство смысла: мы можем наряду с каузальной психологией говорить об интенциональной психологии, или о психологии духа наряду с психологией сознания, или о психологии понимания наряду с объяснительной психологией. Принципиальное значение имеет лишь то обстоятельство, что мы признаем двоякого рода психологию (Г. Мюнстерберг, 1922, с. 10). Еще в другом месте Мюнстерберг противопоставляет психологию содержания сознания и психологию духа, или психологию содержаний и психологию актов, или психологию ощущений и интенциональную психологию.

В сущности, мы пришли к давно установившемуся в нашей науке мнению о глубокой двойственности ее, пронизывающей все ее развитие, и, таким образом, примкнули к бесспорному историческому положению. В наши задачи не входит история науки, и мы можем оставить в стороне вопрос об исторических корнях двойственности и ограничиться ссылкой на этот факт и выяснением *ближайших причин,* приведших к обострению и разъединению двойственности в кризисе. Это, в сущности, тот же факт тяготения психологии к двум полюсам, то же внутреннее наличие в ней «психотелеологии» и «психобиологии», которое Дессуар назвал пением в два голоса современной психологии и которое, по его мнению, никогда не замолкнет в ней.

13

Мы должны теперь кратко остановиться на ближайших причинах кризиса или на его движущих силах.

Что толкает к кризису, к разрыву и что *переживает* его пассивно, только как неизбежное зло? Разумеется, мы остановимся лишь на движущих силах, лежащих *внутри* нашей науки, оставляя все другие в стороне. Мы имеем право так сделать, потому что внешние — социальные и идейные — причины и явления представлены так или иначе, в конечном счете, силами внутри науки и действуют в виде этих последних. Поэтому наше намерение есть анализ ближайших причин, лежащих в науке, и отказ от более глубокого анализа.

Скажем сразу: *развитие прикладной психологии во всем ее объеме — главная движущая сила кризиса в его последней фазе.*

Отношение академической психологии к прикладной до сих пор остается полупрезрительным, как к полуточной науке. Не все благополучно в этой области психологии — спору нет; но уже сейчас даже для наблюдателя по верхам, т. е. для методолога, нет никакого сомнения в том, что ведущая роль в развитии нашей науки сейчас принадлежит прикладной психологии: в ней представлено все прогрессивное, здоровое, с зерном будущего, что есть в психологии; она дает лучшие методологические работы. Представление о смысле происходящего и возможности реальной психологии можно составить себе только из изучения этой области.

Центр в истории науки передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга. Как и о философии, отвергнутой эмпиризмом, так и о прикладной психологии можно сказать: камень, который презрели строители, стал во главу угла.

Три момента объясняют сказанное. Первый — *практика.* Здесь (через психотехнику, психиатрию, детскую психологию, криминальную психологию) психология *впервые* столкнулась с высокоорганизованной практикой — промышленной, воспитательной, политической, военной. Это прикосновение заставляет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали высшее испытание практикой. Она заставляет усвоить и ввести в науку огромные, накопленные тысячелетиями запасы практически-психологического опыта и навыков, потому что и церковь, и военное дело, и политика, и промышленность, поскольку они сознательно регулировали и организовывали психику, имеют в основе научно неупорядоченный, но огромный психологический опыт. (Всякий психолог испытал на себе перестраивающее влияние прикладной науки.) Она для развития психологии сыграет ту же роль, что медицина для анатомии и

физиологии и техника для физических наук. Нельзя преувеличивать значение новой практической психологии для *всей* науки; психолог мог бы сложить ей гимн.

Психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки, чем прежняя психология. Там практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела нисколько; практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занаучной, посленаучной, начинавшейся там, где научная операция считалась законченной. Успех или неуспех практически нисколько не отражался на судьбе теории. Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы.

Это переводит нас прямо *ко второму моменту — к методологии*. Как это ни странно и ни парадоксально на первый взгляд, но именно практика, как конструктивный принцип науки, требует философии, т. е. методологии науки. Этому нисколько не противоречит то легкомысленное, «беззаботное», по слову Мюнстерберга, отношение психотехники к своим принципам; на деле и практика, и методология психотехники часто поразительно беспомощны, слабосильны, поверхностны, иногда смехотворны. Диагнозы психотехники ничего не говорят и напоминают размышления мольеровских лекарей о медицине; ее методология изобретается всякий раз ad hoc, и ей недостает критического вкуса; ее часто называют дачной психологией, т. е. облегченной, временной, полусерьезной. Все это так. Но это нисколько не меняет того принципиального положения дела, что именно она, эта психология, создает железную методологию. Как говорит Мюнстерберг, не только в общей части, но и при рассмотрении специальных вопросов мы принуждены будем всякий раз возвращаться к исследованию принципов психотехники (1922, с. 6).

Поэтому я и утверждаю: несмотря на то что она себя не раз компрометировала, *что ее практическое значение очень близко к нулю, а теория часто смехотворна, ее методологическое значение огромно*. Принцип практики и философии — еще раз — тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла. В этом весь смысл кризиса.

Л. Бинсвангер говорит, что не от логики, гносеологии или метафизики ожидаем мы решения самого общего вопроса — вопроса вопросов всей психологии, проблемы, включающей в себя проблемы психологии, — о субъективирующей и объективирующей психологии, — но от методологии, т. е. учения о научном

методе (Бинсвангер). Мы сказали бы: от методологии психотехники, т. е. от *философии практики.* Сколь ни очевидно ничтожна практическая и теоретическая цена измерительной шкалы Бине или других психотехнических испытаний, сколь ни плох сам по себе тест, как идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива это огромно. Сложнейшие противоречия психологической методологии переносятся на почву практики и только здесь могут получить свое разрешение. Здесь спор перестает быть бесплодным, он получает конец. Метод — значит путь, мы понимаем его как средство познания; но путь во всех точках определен целью, куда он ведет. Поэтому практика перестраивает всю методологию науки.

Третий момент реформирующей роли психотехники может быть понят из двух первых. Это то, что психотехника *есть односторонняя* психология, она толкает к разрыву и оформляет реальную психологию. За границы идеалистической психологии переходит и психиатрия; чтобы лечить и излечить, нельзя опираться на интроспекцию; едва ли вообще можно до большего абсурда довести эту идею, чем приложив ее к психиатрии. Психотехника, как отметил И. Н. Шпильрейн, тоже осознала, что не может отделить психологических функций от физиологических, и ищет целостного понятия. Я писал об учителях (от которых психологи требуют вдохновения), что едва ли хоть один из них доверил бы управление кораблем вдохновению капитана и руководство фабрикой — воодушевлению инженера; каждый выбрал бы ученого моряка и опытного техника. И вот эти высшие требования, которые вообще только и могут быть предъявлены к науке, высшая серьезность практики будут живительны для психологии. Промышленность и войско, воспитание и лечение оживят и реформируют науку. Для отбора вагоновожатых не годится эйдетическая психология Гуссерля, которой нет дела до истины ее утверждений, для этого не годится и созерцание сущностей, даже ценности ее не интересуют. Все это нимало не страхует ее от катастрофы. Не Шекспир в понятиях, как для Дильтея, есть цель такой психологии, но *психотехника — в одном слове,* т. е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением.

И вот Мюнстерберг, этот воинствующий идеалист, закладывает основы психотехники, т, е. материалистической в высшем смысле психологии. Штерн, не меньший энтузиаст идеализма, разрабатывает методологию дифференциальной психологии и с убийственной силой обнаруживает несостоятельность идеалистической психологии.

Как же могло случиться, что крайние идеалисты работают на материализм? Это показывает, как глубоко и объективно необходимо заложены в развитии психологии обе борющиеся тенденции; как мало они совпадают с тем, что психолог сам говорит

о себе, т. е. с субъективными философскими убеждениями; как невыразимо сложна картина кризиса; в каких смешанных формах встречаются обе тенденции; какими изломанными, неожиданными, парадоксальными зигзагами проходит линия фронта в психологии, часто *внутри* одной и той же системы, часто *внутри* одного термина — наконец, как *борьба двух психологий не совпадает с борьбой многих воззрений и психологических школ, но стоит за ними и определяет их;* как обманчивы внешние формы кризиса и как надо в них вычитывать стоящий за их спиной истинный смысл.

Обратимся к Мюнстербергу. Вопрос о правомерности каузальной психологии имеет решающее значение для психотехники. Эта односторонняя каузальная психология только теперь вступает в свои права. Сама по себе каузальная психология есть ответ на искусственно поставленные вопросы: душевная жизнь сама по себе требует не объяснения, а понимания. Но психотехника может работать только с этой «неестественной» постановкой вопроса и свидетельствует о ее необходимости и правомерности. «Так, только в психотехнике выявляется подлинное значение объяснительной психологии, и, таким образом, в ней завершается система психологических наук» (Г. Мюнстерберг, 1922, с. 8—9). Трудно яснее показать объективную силу тенденции и несовпадения убеждений философа с объективным смыслом его работы: материалистическая психология неестественна, говорит идеалист, но я *вынужден* работать именно в *такой психологии.*

Психотехника направлена на действие, на практику — а здесь мы поступаем принципиально иначе, чем при чисто теоретическом понимании и объяснении. Психотехника поэтому *не может* колебаться в выборе той психологии, которая ей нужна (даже если ее разрабатывают последовательные идеалисты), она имеет дело исключительно с каузальной, с психологией объективной; некаузальная психология не играет никакой роли для психотехники.

Именно это положение имеет решающее значение для всех психотехнических наук. Она — сознательно — односторонняя. Только она есть эмпирическая наука в полном смысле слова. Она — неизбежно — наука сравнительная. Связь с физическими процессами для этой науки есть нечто столь основное, что она является физиологической психологией. Она есть экспериментальная наука. И общая формула: «Мы исходили из того, что единственная психология, в которой нуждается психотехника, должна быть описательно-объяснительной наукой. Мы можем теперь прибавить, что эта психология, кроме того, есть наука эмпирическая, сравнительная, наука, пользующаяся данными физиологии, и, наконец, экспериментальная наука» (там же, с. 13). Это значит, что психотехника вносит переворот в разви-

тие науки и обозначает эпоху в ее развитии. С этой точки зрения Мюнстерберг говорит, что эмпирическая психология едва ли *возникла* раньше середины XIX в. Даже в тех школах, где отвергалась метафизика и исследовались факты, изучение руководилось другим интересом. Применение [эксперимента] было невозможно, пока психология не стала естественной наукой; но с введением эксперимента создалось парадоксальное положение, немыслимое в естествознании: аппараты, как первая машина или телеграф, были известны лабораториям, но применены к практике. Воспитание и право, торговля и промышленность, социальная жизнь и медицина не были затронуты этим движением. До сих пор считается осквернением исследования его соприкосновение с практикой, и советуют ждать, пока психология завершит свою теоретическую систему. Но опыт естественных наук говорит о другом. Медицина и техника не ждали, пока анатомия и физика отпразднуют свои последние триумфы. Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема от этого соприкосновения с жизнью.

Конечно, Мюнстерберг не был бы идеалистом, если бы он это положение дел принял так, как оно есть, и не оставил особой области для неограниченных прав идеализма. Он только переносит спор в другую область, признавая несостоятельность идеализма в области каузальной, питающей практику психологии. Он объясняет «гносеологическую терпимость», он выводит ее из идеалистического понимания сущности науки, которая ищет различения не истинных и ложных понятий, но пригодных или непригодных для представлений целей. Он верит, что между психологами может установиться некоторое временное перемирие, как только они покинут поле битвы психологических теорий (там же).

Поразительный пример внутреннего разлада между методологией, определяемой наукой, и философией, определяемой мировоззрением, представляет весь труд Мюнстерберга именно потому, что он до конца последовательный методолог и до конца последовательный философ, т. е. до конца противоречивый мыслитель. Он понимает, что, будучи материалистом в каузальной и идеалистом в телеологической психологии, он приходит к своего рода двойной бухгалтерии, которая необходимо должна быть недобросовестной, потому что записи на одной стороне совсем не те, что записи на другой: ведь в конце концов мыслима все же только одна истина. Но для него ведь истина не сама жизнь, но логическая переработка жизни, а последняя может быть разная, определяемая многими точками зрения (там же, с. 30). Он понимает, что не отказа от гносеологической точки зрения требует эмпирическая наука, а ***определенной теории,*** но в разных науках применимы разные гносеологические точки зре-

ния. В интересах практики мы выражаем истину на одном языке, в интересах духа — на другом.

Если у естественников есть разногласия во мнениях, то они не касаются основных предпосылок науки. Для ботаника не представляет никаких затруднений сговориться с другим исследователем относительно характера материала, над которым он работает. Ни один ботаник не останавливается на вопросе о том, что, собственно, значит: растения существуют в пространстве и во времени, над ними господствуют законы причинности. Но природа психологического материала не позволяет отделить психологические положения от философских теорий настолько, насколько этого удалось достигнуть в других эмпирических науках. Психолог впадает в принципиальный самообман, воображая, будто лабораторная работа может привести его к решению основных вопросов своей науки; они принадлежат философии. Кто не желает вступать в философское обсуждение принципиальных вопросов, просто-напросто должен молчаливо положить в основу специальных исследований ту или другую гносеологическую теорию (там же). Именно гносеологическая терпимость, а не отказ от гносеологии привели Мюнстерберга к идее двух психологий, из которых одна отрицает другую, но которые обе могут быть приняты философом. Ведь терпимость не означает атеизма; в мечети он магометанин, а в соборе — христианин.

Может возникнуть только одно существенное недоразумение: что идея двойной психологии приводит к *частичному* признанию прав каузальной психологии, что двойственность переносится в саму психологию, которую разделяют на два этапа; что и *внутри* каузальной психологии Мюнстерберг объявляет терпимость, *но это абсолютно не так*. Вот что он говорит: «Может ли рядом с каузальной психологией существовать телеологически мыслящая, можем ли мы и должны ли в научной психологии трактовать телеологическую апперцепцию, или сознание задачи, или аффекты и волю, или мышление? Или эти основные вопросы не занимают психотехника, так как он знает, что, во всяком случае, мы можем овладеть всеми этими процессами и психическими функциями, пользуясь языком каузальной психологии, и что с этим каузальным пониманием только и может иметь дело психотехника?» (там же, с. 11).

Итак, обе психологии нигде не пересекаются друг с другом, нигде не дополняют друг друга — они служат *двум* истинам — одной в интересах практики, другой в интересах духа. Двойная бухгалтерия ведется в мировоззрении Мюнстерберга, но не в психологии. Материалист примет у Мюнстерберга *вполне* его концепцию каузальной психологии и отвергнет двоицу наук; идеалист отвергнет двоицу тоже и примет *вполне* концепцию телеологической психологии; сам Мюнстерберг объявляет гносеологическую терпимость и принимает обе науки, но разрабатыва-

ет одну в качестве материалиста, другую — в качестве идеалиста. Таким образом, спор и двойственность совершаются за пределами каузальной психологии; она не составляет ни от чего часть и *сама по себе* не входит членом ни в какую науку.

Этот поучительнейший пример того, как в науке идеализм *вынужден* становиться на почву материализма, всецело подверждается на примере *любого* другого мыслителя.

В. Штерн, приведенный к объективной психологии проблемами дифференциального изучения, которое тоже является одной из главных причин новой психологии, проделал тот же путь. Но мы исследуем не мыслителей, а их судьбу, т. е. стоящие за ними и ведущие их объективные процессы. А они открываются не в индукции, а в анализе. По выражению Энгельса, одна паровая машина не менее убедительно показывает законы превращения энергии, чем 100 000 машин (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 543). В виде курьеза надо только добавить: русские идеалисты-психологи в предисловии к переводу Мюнстерберга отмечают среди его заслуг то, что он отвечает стремлениям психологии поведения и требованиям цельного подхода к человеку, не распыляющего его психофизическую организацию на атомы. Что делают большие идеалисты как трагедию, то повторяют маленькие как фарс.

Мы можем резюмировать. Причину кризиса мы понимаем как его движущую силу, а потому имеющую не только исторический интерес, но и руководящее — методологическое — значение, так как она не только привела к созданию кризиса, но и продолжает определять его дальнейшее течение и судьбу. Причина эта лежит в развитии прикладной психологии, приведшей к перестройке всей методологии науки на основе принципа практики, т. е. к превращению ее в естественную науку. Этот принцип давит на психологию и толкает ее к разрыву на две науки; он обеспечивает в будущем правильное развитие материалистической психологии. Практика и философия становятся во главу угла.

Многие психологи видели в введении эксперимента принципиальную реформу психологии и даже отождествляли экспериментальную и научную психологию. Они предсказывали, что будущее принадлежит только экспериментальной психологии, и видели в этом эпитете важнейший методологический принцип. Но эксперимент остался в психологии на уровне технического приема, не был использован принципиально и привел, например у Н. Аха, к собственному отрицанию. Ныне многие психологи видят исход *в методологии,* в правильном построении принципов; они ждут спасения с другого конца. Но и их работа бесплодна. Только принципиальный отказ от слепого эмпиризма, плетущегося в хвосте непосредственного интроспективного переживания и внутренне расколотого надвое; только эмансипа-

ция от интроспекции, выключение ее, как глаза в физике; только разрыв и выбор одной психологии дают выход из кризиса. Диалектическое единство методологии и практики, с двух концов приложенное к психологии, — судьба и удел одной психологии; полный отказ от практики и созерцание идеальных сущностей — удел и судьба другой; полный разрыв и отделение друг от друга — их общий удел и общая судьба. Разрыв этот начался, происходит и закончится по линии *практики*.

14

Сколь ни очевидна после анализа историческая и методологическая догма о растущем разрыве двух психологий как формула динамики кризиса, она оспаривается многими. Само по себе это нас не занимает: найденные нами тенденции потому и кажутся нам выражением истины, что они имеют объективное существование и не зависят от воззрений того или иного автора, наоборот — сами определяют эти воззрения, поскольку становятся психологическими воззрениями и вовлекаются в процесс развития науки.

Поэтому нас не должно удивлять, что существуют различные воззрения на этот счет; мы с самого начала поставили себе за цель не исследование воззрений, а того, на что эти воззрения направлены. Это и отделяет критическое исследование воззрений того или иного автора от методологического анализа самой проблемы. Но одно должно все же занимать нас; мы не вовсе равнодушны к воззрениям; именно мы должны уметь *объяснить* их, вскрыть объективную, внутреннюю их логику, проще — представить всякую борьбу воззрений как сложное выражение борьбы двух психологий. В целом это задача критики *на основе* настоящего анализа, и надо доказать на примере важнейших течений психологии, *что* может дать при их понимании найденная нами догма. Однако показать *возможность* этого, установить принципиальный ход анализа входит в наши задачи здесь.

Сделать это проще всего на анализе тех систем, которые откровенно становятся на сторону одной или другой тенденции или даже смешивают их. Но гораздо труднее, а потому привлекательнее другая задача — показать на примере таких систем, которые принципиально ставят себя *вне* борьбы, вне этих двух тенденций, которые ищут выхода в третьем и как будто отрицают нашу догму только о двух путях психологии. Есть еще третий путь, говорят они: обе борющиеся тенденции можно слить, или подчинить одну другой, или устранить вовсе и создать новую, или подчинить обе чему-то третьему и т. д. Принципиально бес-

конечно важно для утверждения нашей догмы показать, *куда* ведет этот третий путь, потому что с этим она сама стоит и падает.

По принятому нами способу мы рассмотрим, как действуют обе объективные тенденции в системах воззрений сторонников третьего пути; взнузданы ли они или остаются господами положения; короче, кто кого ведет — конь или всадник?

Прежде всего точно выясним разграничение воззрения и тенденции. Воззрение может само отождествлять себя с известной тенденцией и все же не совпадать с ней. Так, бихевиоризм прав, когда утверждает, что научная психология возможна только как естественная наука, однако это не значит, что он *осуществляет* ее как естественную науку, что он не компрометирует эту идею. Тенденция для всякого воззрения *есть задача,* а не данное; сознавать задачу еще не значит уметь решить ее. На почве одной тенденции могут быть разные воззрения, и в одном воззрении могут быть в различной степени представлены обе тенденции.

С этим четким разграничением мы можем перейти к системам третьего пути. Их существует очень много. Однако большинство принадлежит либо слепцам, бессознательно путающим два пути, либо сознательным эклектикам, перебегающим с тропинки на тропинку. Пройдем мимо; нас занимают принципы, а не их извращения. Таких принципиально чистых систем есть три: гештальттеория, персонализм и марксистская психология. Рассмотрим их в нужном нам разрезе. Объединяет все три школы общее убеждение, что психология как наука невозможна ни на основе эмпирической психологии, ни на основе бихевиоризма и что есть третий путь, стоящий над обоими этими путями и позволяющий осуществить научную психологию, не отказываясь ни от одного из двух подходов, но объединив их в одно целое. Каждая система решает эту задачу по-своему — и у каждой своя судьба, а вместе они исчерпывают *все* логические возможности третьего пути, точно специально оборудованный методологический эксперимент.

Гештальттеория решает этот вопрос, вводя основное понятие структуры (гештальт), которое объединяет и функциональную, и дескриптивную стороны поведения, т. е. является *психофизическим* понятием. Объединить то и другое в объекте одной науки возможно, только найдя нечто существенно *общее* у того и другого и сделав предметом изучения именно это *общее.* Ибо, если признать психику и тело за две разные, разделенные пропастью, не совпадающие ни в одном свойстве вещи, то, конечно, невозможна будет одна наука о двух абсолютно разных вещах. Это центр всей методологии новой теории. Принцип гештальта применим *ко всей природе* одинаково. Это не особенность только психики; принцип носит психофизический характер. Он же [гештальт] применим к физиологии, физике и вообще ко всем

реальным наукам. Психика только *часть* поведения, сознательные процессы являются частичными процессами больших целых (К. Коффка, 1925). Еще яснее говорит об этом М. Вертгеймер. Формула всей гештальттеории сводится к следующему: *то, что происходит в части какого-нибудь целого, определяется внутренними законами структуры этого целого.* «Гештальттеория есть это, не больше и не меньше» (М. Вертгеймер, 1925, с. 7). Психолог В. Келер (1924) показал, что и в физике происходят принципиально те же процессы. И это *методологически* примечательнейший факт, и для гештальттеории решающий аргумент. Принцип изучения одинаков для психического, органического и неорганического — это значит, что психология вводится в контекст естественных наук, что психологическое исследование возможно в физических принципах. Вместо бессмысленного соединения абсолютно гетерогенного психического и физического гештальттеория утверждает их связь, они части одного целого. Только европеец поздней культуры может так делить психическое и физическое, как мы это делаем. Человек танцует. Разве на одной стороне — сумма мускульных движений, на другой — радость, воодушевление? То и другое родственно по структуре. Сознание не привносит ничего принципиально нового, требующего других способов изучения. Где границы между материализмом и идеализмом? Есть психологические теории и даже много учебников, которые, несмотря на то что говорят только об элементах сознания, бездушнее, бессмысленнее, тупее, материалистичнее, чем растущее дерево.

Что все это значит? Только то, что гештальттеория осуществляет материалистическую психологию, поскольку она принципиально и методологически последовательно складывает свою систему. *Видимо* противоречит этому учение гештальттеории о феноменальных реакциях, об интроспекции, но только видимо, потому что психика для этих психологов есть феноменальная *часть поведения,* т. е. принципиально они избирают *один путь из двух,* а не третий.

Другой вопрос: последовательно ли эта теория проводит свой взгляд, не натыкается ли на противоречия в своих воззрениях, верно ли выбраны средства для осуществления этого пути? Но нас интересует не это, а методологическая система принципов. И мы можем еще сказать: все, что в воззрениях гештальттеории не совпадает с этой тенденцией, есть проявление другой тенденции. Если психику описывают в тех же понятиях, что и физику, — это есть путь естественнонаучной психологии.

Легко показать, что В. Штерн (1924) в теории персонализма проделывает обратный путь развития. Желая избежать обоих путей и встать на третий, он фактически становится тоже *на один из двух* — путь идеалистической психологии. Он исходит из того, что мы не имеем психологии, но имеем много психологий. Же-

лая сохранить предмет психологии в аспекте одной и другой тенденций, он вводит понятие психофизически нейтральных актов и функций и приходит к допущению: психическое и физическое проходят одинаковые ступени развития — это разделение есть вторичный факт, оно возникает из того, что личность может являться себе и другим; основной факт — существование психофизически нейтральной личности и ее психофизически нейтральных актов. Итак, единство достигается введением понятия психофизического нейтрального акта.

Посмотрим, что на деле скрывается за этой формулой. Оказывается, Штерн проделывает обратный путь, который знаком нам по гештальттеории. Для него организм и даже неорганические системы суть тоже психофизические нейтральные личности; растения, Солнечная система и человек должны пониматься принципиально одинаково, но путем распространения на непсихический мир телеологического принципа. Перед нами телеологическая психология. Третий путь опять оказался *одним из двух* знакомых путей. Опять речь идет о методологии персонализма: какова была бы идеально построенная по этим принципам психология. Но какова она на деле — это другой вопрос. На деле Штерн, как Мюнстерберг, вынужден быть сторонником каузальной психологии в дифференциальной психологии; на деле он дает материалистическую концепцию сознания, т. е. внутри его системы происходит все та же знакомая нам борьба, по ту сторону которой он хотел — безуспешно — стать.

Третьей системой, пытающейся стать на третий путь, является складывающаяся на наших глазах система марксистской психологии. Анализ ее затруднителен, потому что она не имеет еще своей методологии и пытается найти ее в готовом виде в случайных психологических высказываниях основоположников марксизма, не говоря уже о том, что найти готовую формулу психики в чужих сочинениях — значило бы требовать «науку прежде самой науки». Нужно заметить, что разнородность материала, отрывочность, перемена значения фразы вне контекста, полемический характер большинства высказываний, верных именно в отрицании ложной мысли, но пустых и общих в смысле положительного определения задачи, никак не позволяют ждать от этой работы чего-либо большего, чем более или менее случайный ворох цитат и талмудическое их толкование. Но цитаты, расположенные в лучшем порядке, никогда не дадут системы.

Другой формальный недостаток подобной работы сводится к смешению двух целей в таких исследованиях; ведь одно дело рассматривать марксистское учение с историко-философской точки зрения, и совсем другое — исследовать самые проблемы, которые ставили эти мыслители. Если же соединить то и другое вместе, получится двойная невыгода: для решения проблемы привлекается один автор, проблема ставится только в тех разме-

рах и разрезах, в которых она *мимоходом* и совсем по другому поводу затронута у автора; искаженная постановка вопроса касается его случайных сторон, не затрагивая центра, не развертывая *ее так,* как того требует само существо вопроса.

Боязнь словесного противоречия приводит к путанице гносеологических и методологических точек зрения и т. п.

Но и вторая цель — изучение автора — тоже не достигается этим путем, потому что автор волей-неволей модернизируется, втягивается в сегодняшний спор, а главное — грубо искажается произвольным сведением в систему надерганных из разных мест цитат. Мы могли бы сказать так: ищут, во-первых, *не там, где надо;* во-вторых, *не то, что нужно;* в-третьих, *не так, как нужно.* Не там — потому что ни у Плеханова, ни у кого другого из марксистов *нет того, чего у них ищут,* у них нет не только законченной методологии психологии, но даже зачатков ее; перед ними не стояла эта проблема, и их высказывания на эту тему носят прежде всего непсихологический характер; даже гносеологической доктрины о способе познания психического у них нет. Разве такое простое дело создать хотя бы гипотезу о психофизическом соотношении! Плеханов вписал бы свое имя в историю философии рядом со Спинозой, если бы он сам создал какую-либо психофизическую доктрину. Он не мог этого сделать, потому что и сам никогда не занимался психофизиологией, и наука не могла дать еще повода для построения такой гипотезы.

За гипотезой Спинозы стояла вся физика Галилея: в ней [гипотезе] заговорил переведенный на философский язык весь принципиально обобщенный опыт естествознания, впервые познавший единство и закономерность мира. А что в психологии могло породить такую доктрину? Плеханова и других интересовала всегда местная цель: полемическая, разъяснительная, вообще — цель контекста, но не самостоятельная, не обобщенная, не возведенная в ранг доктрины мысль.

Не то, что надо, потому что нужна методологическая система принципов, с которыми можно начать исследование, а ищут *ответа по существу,* того, что лежит в неопределенной конечной научной точке многолетних коллективных исследований. Если бы уже был ответ, незачем было бы строить марксистскую психологию. Внешним критерием искомой формулы должна быть ее методологическая пригодность; вместо этого ищут возможно меньше говорящую, осторожную, воздерживающуюся от решения важнейшую антологическую формулу. Нам нужна формула, которая *бы нам служила* в исследованиях, — ищут формулу, которой мы должны служить, которую мы должны доказать. В результате натыкаются на формулы, которые методологически *парализуют* исследование: таковы отрицательные понятия и т. п. Не показывают, как можно осуществить науку, исходя из этих случайных формул.

Не так, потому что мышление сковано авторитетным принципом; изучают не методы, но догмы; не освобождаются от метода логического наложения двух формул; не принимают критического и свободно-исследовательского подхода к делу.

Но все эти три порока проистекают из одной причины: непонимания исторической задачи психологии и смысла кризиса; этому специально посвящен следующий раздел. Здесь я говорю все это, чтобы яснее сделать границу между воззрениями и системой, чтобы снять с системы ответственность за грехи воззрений; мы будем говорить об ошибочно понимаемой системе. Мы можем это сделать с тем большим правом, что само это понимание не осознало, куда оно ведет.

Новая система кладет в основу третьего пути в психологии понятие реакции, в отличие от рефлекса и психического явления заключающее в себе и субъективный, и объективный момент в целостном акте реакции. Однако, в отличие и от гештальттеории, и от Штерна, новая теория отказывается от методологической посылки, объединяющей обе части реакции в одно понятие. Ни видение в психике принципиально тех же структур, что в физике, ни усмотрение в неорганической природе цели, энтелехии и личности, ни путь гештальттеории, ни путь Штерна не ведут к цели.

Новая теория принимает вслед за Плехановым доктрину психофизического параллелизма и полную несводимость психического к физическому, видя в этом грубый, вульгарный материализм. Но как возможна *одна* наука о *двух* принципиально, качественно разнородных и несводимых категориях бытия? Как возможно их слияние в целостном акте реакции? На эти вопросы мы имеем два ответа. Корнилов видит между ними функциональное отношение, но этим сразу уничтожается всякая *целостность:* в функциональном отношении могут стоять две *разные* величины. Изучать психологию в понятиях реакции нельзя, ибо *внутри* реакции заключены два несводимых к единству, функционально зависимых элемента. Психофизическая проблема этим не решена, но перенесена *внутрь каждого элемента* и поэтому делает невозможным исследование ни в одном шаге, как она в целом связывала всю психологию. Там было неясно отношение всей области психики ко всей области физиологии, здесь в каждой отдельной реакции запутана та же неразрешимость. Что *методологически* предлагает это решение проблемы? Вместо того чтобы решить ее проблематически (гипотетически) в начале исследования — решать ее экспериментально, эмпирически в каждом отдельном случае. Но ведь это невозможно. И как возможна одна наука с двумя принципиально различными методами познания, не способами исследования — в интроспекции видит К. Н. Корнилов не технический прием, а единственно адекватный способ познания психического. Ясно, что методологически

цельность реакции остается pia desiderata, а на деле такое понятие ведет к двум наукам с двумя методами, изучающими две различные стороны бытия.

Другой ответ дает Ю. В. Франкфурт (1926). Вслед за Г. В. Плехановым он запутывается в безнадежном и неразрешимом противоречии, желая доказать материальность нематериальной психики, а для психологии связать два несвязуемых пути науки. Схема его рассуждений такова: идеалисты видят в материи инобытие духа; механистические материалисты — в духе инобытие материи. Диалектический материалист сохраняет оба члена антиномии. Психика для него 1) особое свойство, несводимое к движению, среди *многих* других свойств; 2) внутреннее состояние движущейся материи; 3) субъективная сторона материального процесса. Противоречивость и разнородность этих формул будет вскрыта при систематическом изложении понятий психологии; тогда я надеюсь показать, какое искажение смысла вносят такие сопоставления вырванных из абсолютно разных контекстов мыслей. Здесь занимает нас исключительно *методологическая* сторона вопроса: как же возможна *одна* наука о *двух* принципиально разных родах бытия. Общего у них нет ничего, сведены к единству они быть не могут, но, может быть, между ними есть такая однозначная связь, которая позволяет объединить их? Нет. Плеханов ясно говорит: марксизм не признает «*возможности объяснить или описать один род явлений с помощью представлений или понятий, «развитых» для объяснения или описания другого*» (цит. по: Ю. В. Франкфурт, 1926, с. 51). «Психика, — говорит Франкфурт, — это *особое* свойство, описываемое или объясняемое с помощью своих *особых* понятий или представлений» (там же). Еще раз — то же (с. 52—53) — *разными* понятиями. Но ведь это значит: есть две науки — одна о поведении как своеобразной форме движения человека, другая — о психике как недвижении. Франкфурт и говорит о физиологии в узком и в широком смысле — с учетом психики. Но будет ли это физиология? Достаточно ли захотеть, чтобы наука возникла по-нашему fiat? Пусть нам покажут хоть один пример *одной* науки о *двух* разных родах бытия, объясняемых и описываемых при помощи разных понятий, или покажут возможность такой науки.

В этом рассуждении есть два пункта, которые категорически показывают *невозможность* такой науки.

1. Психика есть особое качество или свойство материи, но качество не есть часть вещи, а особая способность. Но качеств вещи у материи очень много, психика — одно из *них*. Плеханов сравнивает отношение между психикой и движением с отношениями между растительным свойством и удобосгораемостью, твердостью и блеском льда. Но тогда почему есть только два члена антиномии; их должно быть столько, сколько есть качеств, т. е. много, бесконечно много. Очевидно, вопреки Черны-

шевскому, между всеми качествами есть нечто общее; есть *общее понятие,* под которое можно подвести все качества материи: и блеск, и твердость льда, и удобосгораемость, и рост дерева. Иначе было бы столько наук, сколько качеств; одна наука о блеске льда, другая — о его твердости. То, что говорит Н. Г. Чернышевский, *просто нелепо* как методологический принцип. Ведь и внутри психики есть свои разные качества: боль так же похожа на сладость, как блеск на твердость — опять особое свойство.

Дело все в том, что Плеханов оперирует *общим понятием психики,* под которое подведено множество разнообразнейших качеств, а таким же *общим понятием,* под которое подводятся *все* другие качества, будет движение. Очевидно, психика к движению стоит принципиально в ином отношении, чем качества друг к другу: и блеск, и твердость, и в конце концов — движение; и боль, и сладость, и в конце концов — психика. Психика не одно из многих свойств, а одно из двух. Но, значит, в конце концов есть *два* начала, а не одно и не много. Методологически это значит, что сохраняется полностью дуализм науки. Это особенно ясно из 2-го пункта.

2. Психическое не влияет на физическое, по Плеханову (1922). Франкфурт (1926) выясняет, что оно влияет само на себя опосредованно, через физиологическое, у него своеобразная действенность. Если мы соединим два прямоугольных треугольника, то их формы образуют новую форму — квадрат. Формы сами по себе не воздействуют, «как вторая, «формальная», сторона соединения наших материальных треугольников». Заметим, что это есть *точная* формулировка знаменитой Schattenteorie — теории теней: два человека подают друг другу руки, их тени делают то же; по Франкфурту, тени «воздействуют» друг на друга через тела.

Но методологическая проблема совсем не в этом. Понимает ли автор, что он пришел к чудовищной для материалиста формулировке природы нашей науки? В самом деле, что это за наука о тенях, формах, зеркальных призраках? Наполовину автор понимает, куда он пришел, но не видит, что это значит. Разве возможна естественная наука о формах как таковых, наука, пользующаяся индукцией, понятием причинности? Только в геометрии мы изучаем абстрактные формы. Последнее слово сказано: психология возможна, как геометрия. Но именно это есть высшее выражение эйдетической психологии Гуссерля, такова описательная психология Дильтея как математика духа, такова феноменология Челпанова, аналитическая психология Стаута, Мейнонга, Шмидта-Коважика. Их всех объединяет с Франкфуртом вся принципиальная структура; они пользуются той же аналогией.

1. Надо изучать психику, как геометрические формы, — *вне причинности;* два треугольника не родят квадрата, круг ничего не

знает о пирамиде; ни одно отношение реального мира нельзя перенести в идеальный мир форм и психических сущностей: их можно только описывать, анализировать и классифицировать, но не объяснять. Основным свойством психики Дильтей считает то, что члены его связаны не по закону причинности: «В представлениях не заключается достаточного основания для перехода их в чувства; можно вообразить существо, обладающее лишь способностью представления, которое в пылу битвы было бы равнодушным и безвольным зрителем собственного своего разрушения. В чувствах не заключается достаточного основания для перехода их в волевые процессы; можно вообразить то же существо взирающим на происходящий вокруг него бой с чувством страха и ужаса, тогда как эти чувства не выливаются в защитные движения» (1924, с. 99).

Именно потому, что эти понятия адетерминистичны, беспричинны и беспространственны, именно потому, что они построены по типу геометрических абстракций, Павлов отвергает их пригодность для науки: они несоединимы с материальной конструкцией мозга. Именно потому, что они геометричны, мы вслед за Павловым говорим, что они непригодны для реальной науки.

Но как возможна наука, соединяющая геометрический метод с индуктивно-научным? Дильтей прекрасно понимал, что материализм и *объяснительная* психология предполагают друг друга. «Последний во всех своих оттенках есть объяснительная психология. Всякая теория, полагающая в основу связь физических процессов и лишь включающая в них психические факты, есть материализм» (там же, с. 30).

Именно желание отстоять самостоятельность духа и всех наук о духе, боязнь перенесения на этот мир закономерности и необходимости, царствующей в природе, приводят к боязни объяснительной психологии. «Ни одна... объяснительная психология не может быть положена в основу наук о духе» (там же, с. 64). Это означает: нельзя науки о духе изучать материалистически. О, если бы Франкфурт понимал, что означает на деле его требование психологии как геометрии; его признание особой связи — «действенности» — не физической причинности психики; его отказ от объяснительной психологии — ни много ни мало: *отказ от понятий закономерности во всей области духа, об этом идет спор.* Русские идеалисты это прекрасно понимают: тезис Дильтея о психологии — для них тезис, противостоящий механистическому пониманию исторического процесса.

2. Вторая черта той психологии, к которой пришел Франкфурт, заключена в методе, в природе знания этой науки. Если психика не вводится в связь процессов природы, если она внепричинна, то ее нельзя изучать индуктивным путем, наблюдая реальные факты и обобщая их, ее надо изучать умозрительным

методом: непосредственным усмотрением истины в этих платоновских идеях или психических сущностях. В геометрии нет места индукции; что доказано для одного треугольника, доказано для всех. Она изучает не реальные треугольники, а идеальные абстракции — отделенные от вещей их отдельные свойства, доведенные до предела и взятые в идеально чистом виде. Для Гуссерля феноменология так относится к психологии, как математика к естествознанию. Но было бы невозможно осуществить геометрию и психологию, по Франкфурту, как естественную науку. Их разделяет метод. Индукция основана на многократном наблюдении фактов и на обобщении, полученном опытным путем; аналитический (феноменологический) метод — на непосредственном однократном усмотрении истины. Об этом стоит подумать: нам надо точно знать, какова та наука, с которой мы хотим нацело порвать. Здесь в учении об индукции и анализе заключено одно существенное недоразумение, которое надо вскрыть.

Анализ вполне планомерно применяется и в каузальной психологии, и в естествознании; и там мы часто *из единичного наблюдения выводим общую закономерность.* В частности, засилие индукции и математической обработки и недоразвитие анализа значительно погубили дело Вундта и всей экспериментальной психологии.

В чем же отличие одного анализа от другого, или, чтобы не впадать в ошибку, — аналитического метода от феноменологического? Если мы узнаем это, мы нанесем на нашу карту последнюю черту, проводящую границу между двумя психологиями.

Метод анализа в естественных науках и в каузальной психологии состоит в изучении *одного* явления, *типичного* представителя целого ряда, и выведении отсюда положения обо *всем ряде.* Челпанов поясняет эту мысль, приводя пример с изучением свойств различных газов. Так, мы утверждаем что-либо о свойствах всех газов, после того как произвели эксперимент над каким-либо одним газом. Делая такого рода заключение, мы подразумеваем, что тому газу, над которым проведен эксперимент, присущи свойства всех других газов. В таком умозаключении, по Челпанову, присутствуют одновременно и индуктивный, и аналитический методы.

Действительно ли это так, т. е. действительно ли возможно смешение, соединение геометрического метода с естественнонаучным или здесь только смешение терминов и слово *анализ* употребляется Челпановым в двух, совершенно различных смыслах? Вопрос слишком важен, чтобы пройти мимо: кроме того что нам нужно разделить две психологии, надо возможно глубже и дальше рассечь их методы, так как у них *не может быть* общих методов; помимо того что нас интересует та часть метода, которая после рассечения достанется описательной психологии, потому что мы хотим ее точно знать, — помимо всего этого, *мы не хотим*

при разделе уступить ей ни йоты принадлежащей нам территории; аналитический метод принципиально слишком важен для построения всей социальной психологии, как увидим ниже, чтобы отдать его без боя.

Наши марксисты, разъясняя гегелевский принцип в марксистской методологии, правильно утверждают, что каждую вещь можно рассматривать как микрокосм, как всеобщую меру, в которой отражен весь большой мир. На этом основании они говорят, что изучить *до конца,* исчерпать одну какую-нибудь вещь, один предмет, одно явление — значит познать весь мир во всех его связях. В этом смысле можно сказать, что каждый человек есть в той или иной степени мера того общества или, скорее, класса, к которому он принадлежит, ибо в нем отражена вся совокупность общественных отношений.

Мы видим уже из этого, что познание от единичного к общему есть ключ ко всей социальной психологии; нам нужно отвоевать для психологии право рассматривать единичное, индивида как социальный микрокосм, как тип, как выражение или меру общества. Но об этом придется говорить только тогда, когда мы останемся один на один с каузальной психологией; здесь же нам надо исчерпать до конца тему о разделении.

В примере Челпанова безусловно верно то, что анализ не отрицает в физике индукции, но именно благодаря ей делает возможным однократное наблюдение, дающее общий вывод. В самом деле, по какому праву мы распространяем наш вывод с одного газа на все? Очевидно, только потому, что путем прежних индуктивных наблюдений мы вообще выработали понятие газа и установили объем и содержание этого понятия. Далее, потому, что мы изучаем данный единичный газ *не как таковой,* а с особой точки зрения, мы изучаем осуществленные в нем общие *свойства газа:* именно этой возможности, т. е. точке зрения, позволяющей отделить в единичном его особенное от общего, мы обязаны анализу.

Итак, анализ принципиально не противоположен индукции, а родствен ей: он есть высшая ее форма, отрицающая ее сущность (многократность). Он опирается на индукцию и ведет ее. Он ставит вопрос; он лежит в *основе всякого эксперимента;* всякий *эксперимент есть анализ в действии, как всякий анализ есть эксперимент в мысли;* поэтому правильно было бы назвать его *экспериментальным методом.* В самом деле, когда я экспериментирую, я изучаю *А, В, С...,* т. е. ряд конкретных явлений, и распределяю выводы на *разные группы:* на всех людей, на детей школьного возраста, на деятельность и т. д. Анализ и предлагает объем распространения выводов, т. е. выделение в *А, В, С* общих для данной группы черт. Но и далее: в эксперименте я наблюдаю всегда один выделенный признак явления, и это опять работа анализа.

Перейдем к индуктивному методу, чтобы пояснить анализ: рассмотрим ряд применений этого метода.

И. П. Павлов изучает фактически деятельность *слюнной железы у собаки.* Что дает ему право назвать свой опыт изучением высшей нервной деятельности *животных*? Быть может, он должен был проверить свои опыты на коне, вороне и т. д. — на всех или, по крайней мере, на большинстве животных, чтобы иметь право сделать выводы? Или, может быть, он должен был свой опыт назвать так: изучение слюноотделения у собаки? Но именно слюноотделения собаки *как таковою* Павлов и не изучал, и его опыт ни на йоту не увеличил наших знаний о собаке как таковой и насчет слюноотделения как такового. Он в собаке изучал не собаку, а *животное вообще,* в слюноотделении — *рефлекс вообще,* т. е. у этого животного и в этом явлении он выделил то, что есть общего у них со всеми однородными явлениями. Поэтому его выводы касаются не только всех животных, но и всей биологии: установленный факт выделения слюны у данных павловских собак на данные Павловым сигналы прямо становится общебиологическим принципом — превращения наследственного опыта в личный. Это оказалось возможным, потому что Павлов *максимально абстрагировал* изучаемое явление от специфических условий единичного явления, он гениально *увидел в единичном общность.*

На что же он опирался в расширении своих выводов? Конечно, на следующее: то, на что мы распространяем свои выводы, имеет дело с *теми же элементами,* и мы опираемся на заранее установленные сходства (класс наследственных рефлексов у всех животных, нервная система и т. п.). Павлов открыл *общебиологический* закон, изучив *собак.* Но он в собаке изучал то, что составляет основу животного.

Таков методологический путь всякого объяснительного принципа. В сущности, Павлов не распространил свои выводы, а степень их распространения была заранее дана — она заключалась в самой постановке опыта. То же верно относительно А. А. Ухтомского: он изучил несколько препаратов лягушек; если бы он распространил свои выводы на всех лягушек, это была бы индукция; но он говорит о доминанте как принципе психологии героев «Войны и мира» — и этим он обязан анализу. Ч. Шеррингтон изучил у многих собак и кошек почесывательный и сгибательный рефлексы задних ног, а установил принцип борьбы за двигательное поле, лежащий в основе личности. Но и Ухтомский, и Шеррингтон ничего не прибавили к изучению лягушек и кошек как таковых.

Конечно, это совсем особая задача — практически найти на деле *точные фактические границы* общего принципа и *степень* его приложимости к отдельным видам данного рода: может быть, условный рефлекс имеет высшую границу в поведении че-

ловеческого младенца и низшую — в беспозвоночных, а ниже и выше встречается в абсолютно иной форме. Внутри этих границ он больше приложим к собаке, чем к курице, и можно точно установить, в какой мере он приложим к каждой из них. Но это уже все именно индукция, изучение специфически единичного по отношению к принципу и на почве анализа. Это дробимо до бесконечности: мы можем изучить приложение принципа к разным породам, возрастам, полам собак; далее — к индивидуальной собаке, далее — к отдельному ее дню и часу и т. д. То же верно и о доминанте, и об общем поле.

Я попытался ввести подобный метод в сознательную психологию, вывести законы психологии искусства на *анализе* одной басни, одной новеллы и одной трагедии. Я исходил при этом из мысли, что развитые формы искусства дают ключ к недоразвитым, как анатомия человека — к анатомии обезьяны; что трагедия Шекспира объяснит нам загадки первобытного искусства, а не наоборот. Далее, я говорю *обо всем искусстве* и не проверяю свои выводы на музыке, живописи и т. д. Еще больше: я не проверяю их на *всех* или большинстве *видов* литературы; я беру *одну* новеллу, *одну* трагедию. По какому праву? Я изучал не басни, не трагедии и еще меньше *данную* басню и *данную* трагедию. Я изучал в них то, что составляет основу всего искусства, — природу и механизм эстетической реакции. Я опирался на общие элементы формы и материала, которые присущи всякому искусству. Я выбрал для анализа самые трудные басни, новеллы и трагедии — именно такие, на которых общие законы особенно видны: я выбрал уродов среди трагедий и т. п. Анализ предполагает абстракцию от конкретных черт басни как таковой, как определенного жанра и сосредоточение силы на сущности эстетической реакции. Поэтому о басне как таковой я *ничего* не говорю. И самый подзаголовок «Анализ эстетической реакции» указывает на то, что задачей исследования является не систематическое изложение психологического учения об искусстве во всем его объеме и во всей широте содержания (все виды искусства, все проблемы и т. д.), и даже не индуктивное исследование определенного множества фактов, а именно *анализ процессов в его сущности*.

Объективно-аналитический метод близок, таким образом, к эксперименту; его значение шире его области наблюдения. Разумеется, и принцип искусства говорит о реакции, которая на деле *никогда не осуществлялась* в чистом виде, но всегда со своим «коэффициентом спецификации».

Найти фактические границы, степени и формы приложимости принципа — дело фактического исследования. История пусть покажет, *какие* чувства, в *какие* эпохи, посредством *каких* форм изживались в искусстве; мое дело было показать, *как это вообще* происходит. И это общая методологическая позиция современного искусствознания: оно изучает сущность реакции,

зная, что в чистом виде она никогда не осуществляется именно так, но этот тип, норма, предел входят всегда в состав конкретной реакции и определяют ее специфический характер. Так, чисто эстетической реакции вообще никогда не бывает в искусстве: на деле она соединяется со сложнейшими и различнейшими формами идеологии (мораль, политика и т. д.); многие даже думают, что эстетические моменты не более существенны в искусстве, чем кокетство в размножении рода: это фасад, Vorlust, заманка, а смысл акта в другом (З. Фрейд и его школа); другие полагают, что исторически и психологически искусство и эстетика — две пересекающиеся окружности, имеющие и общую, и раздельную площади (Утиц). Все верно, но правдивость принципа не меняется от этого, потому что он *абстрагирован* от всего этого. Он говорит только о том, что *эстетическая реакция такова;* другое дело — найти границы и смысл самой эстетической реакции внутри искусства.

Все это делают абстракция и анализ. Сходство с экспериментом сводится к тому, что и в нем мы имеем искусственную комбинацию явлений, в которой действие определенного закона должно проявиться в наиболее чистом виде; это есть как бы ловушка для природы, анализ в действии. Такую же искусственную комбинацию явлений, только путем мысленной абстракции, мы создаем и в анализе. Особенно это ясно в применении тоже к искусственным построениям. Будучи направлены не на научные, а на практические цели, они рассчитаны на действие определенного психологического или физического закона. Таковы машина, анекдот, лирика, мнемоника, воинская команда. Здесь перед нами практический эксперимент. Анализ таких случаев — эксперимент готовых явлений. По смыслу он близок к патологии — этому эксперименту, оборудованному самой природой, — к ее собственному анализу. Разница в том только, что болезнь дает выпадение, выделение лишних черт, а здесь наличие именно нужных, подбор нужных, но результат тот же.

Каждое лирическое стихотворение есть такой эксперимент. Задача анализа — вскрыть лежащий в основе природного эксперимента закон. Но и там, где анализ имеет дело не с машиной, т. е. практическим экспериментом, а с любым явлением, он принципиально схож с экспериментом. Можно было бы показать, как бесконечно усложняют, утончают наше исследование аппараты, насколько делают нас умнее, сильнее, зорче. То же делает и анализ.

Может показаться, что анализ, как и эксперимент, искажает действительность — создает искусственные условия для наблюдения. Отсюда требование жизненности и естественности эксперимента. Если эта идея идет дальше технического требования — не вспугнуть то, что мы ищем, — она приходит к абсурду. Сила анализа — в абстракции, как сила эксперимента — в искусствен-

ности. Опыт Павлова — лучший образец: для собак он *естественный* эксперимент — их кормят и т. д.; для ученого он верх *искусственности*: слюна выделяется при почесывании определенного участка — комбинация неестественная. Так же в анализе машины необходима деструкция, мысленное или реальное повреждение механизма, для эстетической формы — деформация.

Если припомнить сказанное выше о косвенном методе, то легко заметить, что анализ и эксперимент предполагают *косвенное* изучение: из анализа стимулов мы заключаем к механизму реакции, от команды — к движениям солдат, от формы басни — к реакциям на нее.

То же, в сущности, говорит Маркс, когда сравнивает силу абстракции с микроскопом и химическими реактивами в естественных науках. Весь «Капитал» написан этим методом: Маркс анализирует «клеточку» буржуазного общества — форму товарной стоимости — и показывает, что развитое тело легче изучить, чем клеточку. В клеточке он прочитывает структуры всего строя и всех экономических формаций. Непосвященному, говорит он, анализ может показаться хитросплетением мелочей; да, это мелочи, но такие, с которыми имеет дело микроскопическая анатомия (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 6). Кто разгадал бы клеточку психологии — механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей психологии.

В методологии анализ поэтому есть могущественнейшее оружие. Энгельс разъясняет «всеиндуктивистам», что «никакая индукция на свете никогда не помогла бы нам уяснить себе процесс индукции. Это мог сделать только *анализ* этого процесса» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 542). Далее он приводит ошибки индукции, которые можно встретить на каждом шагу. В другой раз он сопоставляет оба метода и находит в термодинамике пример того, насколько основательны претензии индукции быть единственной или хотя бы основной формой научных открытий. «Паровая машина явилась убедительнейшим доказательством того, что из теплоты можно получить механическое движение. 100 000 паровых машин доказывали это не более убедительно, чем одна машина...» (там же, с. 543). «Сади Карно первый серьезно взялся за это, но не путем индукции. Он изучил паровую машину, проанализировал ее, нашел, что в ней основной процесс не выступает *в чистом виде,* а заслонен всякого рода побочными процессами, устранил эти безразличные для главного процесса побочные обстоятельства и сконструировал идеальную паровую машину... которую, правда, так же нельзя осуществить, как нельзя, например, осуществить геометрическую линию или геометрическую плоскость, но которая оказывает по-своему такие же услуги, как эти математические абстракции: она представляет рассматриваемый процесс в чистом, независимом, неискаженном виде» (там же, с. 543—544).

Можно было бы в методике исследования этой прикладной ветви методологии показать, как и где применим такой анализ; но и в общей форме мы можем сказать, что анализ есть применение методологии к познанию факта, т. е. оценка применяемого метода и смысла полученных явлений. В этом смысле можно сказать, что анализ *всегда* присущ исследованию, иначе индукция превратилась бы в регистрацию.

Чем же отличается этот анализ от анализа Челпанова? Четырьмя чертами: 1) аналитический метод направлен на познание реальностей и стремится к той же цели, что и индукция. Феноменологический метод вовсе не предполагает бытия той сущности, на которую он направлен; его предметом может быть чистая фантазия, которая вовсе не содержит бытия; 2) аналитический метод изучает факты и приводит к знанию, имеющему достоверность факта. Феноменологический метод добывает истины аподиктические, абсолютно достоверные и общеобязательные; 3) аналитический метод есть особый случай опытного познания, т. е. фактического познания, по Юму. Феноменологический метод априорен, он не есть вид опыта или фактического познания; 4) аналитический метод, опираясь на изученные и обобщенные прежде факты, через изучение новых единичных фактов приводит в конце концов к новым относительным фактическим обобщениям, имеющим границы, степени приложимости, ограничения и даже исключения. Феноменологический метод приводит к познанию не общего, но идеи — сущности. Общее познается из индукции, сущность — из интуиции. Она вневременна и внереальна и не относится ни к каким временным и реальным вещам.

Мы видим, что разница так велика, как вообще только может быть велика между двумя методами. Один метод — будем его называть аналитическим — есть метод реальных, естественных наук, другой — феноменологический, априорный — есть метод наук математических и чистой науки о духе.

Почему же Челпанов называет его аналитическим, утверждая его тождественность с феноменологическим? Во-первых, в этом заключена прямая методологическая *ошибка,* распутывать которую сам автор пытается несколько раз. Так, он указывает, что аналитический метод не тождествен с обычным анализом в психологии. Он дает знание другой природы, чем индукция, — вспомним четкие отличия; все установлены Челпановым. Итак, есть *два вида анализа,* ничего общего, кроме термина, не имеющих между собой. Общий термин вносит путаницу, и надо различать в нем два смысла.

Далее, ясно, что анализ в случае с газом, который приводит автор в качестве возможного возражения против теории единичного усмотрения как основного признака «аналитического» метода, есть анализ естественнонаучный, а не феноменологический. Автор просто *ошибается,* когда видит здесь комбинацию

анализа и индукции; это анализ, да не тот. Ни один из четырех пунктов различия обоих методов не оставляет в этом сомнения: 1) он направлен на реальные факты, а не на «идеальные возможности»; 2) он обладает только фактической, а не аподиктической достоверностью; 3) он апостериорен; 4) он приводит к обобщениям, имеющим границы и степени, а не к созерцанию сущности. Вообще, он возникает из опыта, из индукции, а не из интуиции.

Что здесь ошибка и смешение терминов, абсолютно ясно из *нелепости* соединения в одном эксперименте феноменологического и индуктивного методов. Это допускает Челпанов в случае с газами: это все равно, как если бы мы отчасти доказали теорему Пифагора, а отчасти дополнили ее изучением действительных треугольников. Это абсурд. Но за ошибкой стоит некоторое измерение: психоаналитики научили нас быть чуткими и подозрительными к ошибкам. Челпанов принадлежит к соглашателям: он видит двойственность психологии, но не разделяет вслед за Гуссерлем полного отрыва психологии от феноменологии; для него психология есть отчасти феноменология; внутри психологии есть феноменологические истины — и они служат основным стержнем науки; но вместе с тем Челпанову жаль и экспериментальной психологии, которую с презрением третирует Гуссерль; Челпанов хочет *соединить несоединимое*, и в истории с газами у него фигурирует единственный раз аналитический (феноменологический) метод в соединении с индукцией в физике при изучении реальных газов. И это смешение у него прикрыто общим термином «аналитический».

Рассечение двуединого аналитического метода на феноменологический и индуктивно-аналитический приводит нас к крайним точкам, в которые упирается расхождение двух психологий, — к их гносеологическим исходным точкам. Этому различению я придаю огромное значение, вижу в нем венец и центр всего анализа, и вместе с тем для меня теперь это так ясно, как простая гамма. Феноменология (описательная психология) исходит из коренного различия между физической природой и психическим бытием. В природе мы различаем явления в бытии. «В психической сфере нет никакого различия между явлением и бытием» (Э. Гуссерль, 1911, с. 25). Если природа есть бытие, которое проявляется в явлениях, то этого совершенно нельзя утверждать относительно психического бытия. Здесь *явление и бытие совпадают друг с другом*. Трудно дать более четкую формулу психологического идеализма. А вот гносеологическая формула психологического материализма: «Разница между *мышлением и бытием* в психологии не уничтожена. Даже относительно мышления ты можешь различать между мышлением мышления и мышлением самим по себе» (Л. Фейербах, 1955, с. 216). *В этих двух формулах сущность всего спора.*

Нужно уметь гносеологическую проблему поставить и *для психики* и так же найти в ней различие между бытием и мышлением, как материализм учит нас сделать это в теории познания внешнего мира. В признании коренного различия психики от физической природы таится отождествление *явления* и *бытия,* духа и материи внутри *психологии,* решение антиномии путем устранения в *психологическом познании* одного члена — материи, т. е. чистой воды идеализма Гуссерля. В различении явления и бытия внутри психологии и в признании бытия истинным объектом изучения выражен весь материализм Фейербаха.

Я берусь перед целым синклитом философов — как идеалистов, так и материалистов — доказать, что именно в этом заключена суть расхождения идеализма и материализма в психологии и что только формулы Гуссерля и Фейербаха дают последовательное решение проблемы в двух возможных смыслах; что первая есть формула феноменологии, а вторая — материалистической психологии. Я берусь, исходя из этого сопоставления, резать по живому месту психологии, точно рассекая ее на два чужеродных и ошибочно сращенных тела; это единственное, что отвечает объективному положению вещей, и *все* споры, *все* разногласия, *вся* путаница происходят только из-за отсутствия ясной и верной постановки гносеологической проблемы.

Отсюда следует, что, принимая у эмпирической психологии только *формальное* признание психики, Франкфурт принимает и всю ее гносеологию и все ее выводы — он вынужден прийти к феноменологии; что, требуя для изучения психики метода, соответствующего ее качественности, он требует, хотя сам того и не знает, феноменологического метода. Его концепция есть тот материализм, о котором совершенно справедливо говорит Геффдинг, что он есть «дуалистический спиритуализм в миниатюре» (1908, с. 64). Именно в *миниатюре,* т. е. с попыткой уменьшить, количественно умалить действительность нематериальной психики, оставить за ней 0,001 влияния. Но ведь принципиальное решение *нисколько* не зависит от количественной постановки вопроса. Одно из двух: или бог есть, или его нет; или духи мертвых являются, или нет; или душевные явления (для Дж. Уотсона — спиритические) нематериальны, или материальны. Ответы вроде того, что бог есть, но очень маленький; или духи мертвых не приходят, но маленькие частички их очень редко залетают к спиритам; или психика материальна, но отлична от всей прочей материи, анекдотичны. В. И. Ленин писал богостроителям, что он их мало отличает от богоискателей: важно вообще принять или изгнать чертовщину, а принимать синего или желтого черта — не велика разница.

Смешение гносеологической и онтологической проблем путем прямого перенесения в психологию не всего рассуждения, а готовых его выводов приводит к искажению и *той* и *другой.* У нас

отождествляют субъективное с психическим, а после доказывают, что психическое не может быть объективным; путают гносеологическое сознание как член антиномии — субъект — объект — с эмпирическим, психологическим сознанием, а после говорят, что сознание не может быть материальным, что признание этого есть махизм. И в результате приходят к неоплатонизму в духе непогрешимых сущностей, у которых бытие совпадает с явлением. Бегут от идеализма, чтобы окунуться в него головой. Боятся отождествления бытия и сознания пуще огня — и приходят к полнейшему гуссерлевскому отождествлению их в психологии. Отношение между субъектом и объектом, прекрасно разъясняет Геффдинг, не следует смешивать с отношением между духом и телом. Различие между духом и материей есть различие в содержании нашего познания; но различие между субъектом и объектом обнаруживается независимо от содержания нашего познания. Как дух, так и тело для нас объективны, но если духовные объекты по своему существу сродни с познающим субъектом, то тело для нас *только* объект.

Отношение между субъектом и объектом является «проблемой познания, отношение между духом и материей — проблемой бытия» (Г. Геффдинг, 1908, с. 214).

Точное разделение и обоснование обеих проблем в материалистической психологии должно быть сделано не здесь, но указать на возможность двух решений, на грань между идеализмом и материализмом, на существование материалистической формулы необходимо здесь, ибо раздел, раздел до самого конца — задача психологии сегодня. Ведь многие «марксисты» не сумеют указать разницы между своей и идеалистической теорией психологического познания, потому что *ее нет*. Мы уподобляли вслед за Спинозой нашу науку смертельно больному в поисках безнадежного лекарства; теперь мы видим, что только нож хирурга может спасти положение. Предстоит кровавая операция; многие учебники придется разодрать надвое, как завесу в храме, многие фразы потеряют голову или ноги, иные теории будут разрезаны как раз по животу. Нас занимает только грань, линия разрыва — черта, которую опишет будущий нож.

И вот мы утверждаем, что эта линия проходит между формулой Гуссерля и Фейербаха. Дело в том, что в марксизме вообще не ставилась проблема гносеологии применительно к психологии и не возникала задача разделения *двух* проблем, о которых говорит Геффдинг; зато идеалисты довели эту идею до отточенной ясности. И мы утверждаем, что точка зрения наших «марксистов» есть *махизм в психологии:* отождествление бытия и сознания. *Одно из двух:* или в интроспекции нам непосредственно дана психика — и тогда мы с Гуссерлем; или в ней надо различать субъект и объект, бытие и мышление — и тогда мы с Фейер-

бахом. Но что это значит? Значит, моя радость и мое интроспективное постижение этой радости — разные вещи.

У нас очень в ходу цитата из Фейербаха: то, что для меня есть духовный, нематериальный, сверхчувственный акт, то само по себе есть акт материальный, чувственный (Л. Фейербах, 1955, с. 214). Приводят это обычно в подтверждение субъективной психологии. Но ведь это говорит *против нее*. Спрашивается: что же мы должны изучать — этот акт сам по себе таким, как он есть, или таким, каким он является мне? Материалист, как при аналогичном вопросе об объективности мира, не задумываясь, говорит: *сам по себе*, объективный акт. Идеалист скажет: мое восприятие. Но тогда один и тот же акт у меня, пьяного и трезвого, маленького и взрослого, сегодня и вчера, у меня и у вас окажется разным в интроспекции. Больше того, в интроспекции, оказывается, нельзя непосредственно воспринимать мышление, сравнение — это акты бессознательные; а наше интроспективное постижение их не есть уже функциональное понятие, т. е. выведенное из объективного опыта. Что надо, что можно изучать: мышление само по себе или мышление мышления? Никакого сомнения в ответе на этот вопрос не может быть. Но есть одно затруднение, которое мешает прийти к ясному ответу. На это затруднение наткнулись в свое время *все* философы, пытавшиеся провести разделение психологии. К. Штумпф, отделивший психические функции от явлений, спрашивал: кто же, какая наука будет изучать явления, отвергнутые физикой и психологией? Он допускал возникновение *особой науки* — не психологии, не физики. Другой психолог (А. Пфендер) отказывался признать ощущения предметом психологии только на том основании, что физика отказывается признать их своими. Где же им быть? ***Феноменология Гуссерля есть ответ на этот вопрос.***

У нас тоже спрашивают: если вы будете изучать мышление само по себе, а не мышление мышления; акт сам по себе, а не акт для меня; объективное, а не субъективное, то кто же будет изучать само субъективное, субъективное искажение объектов? В физике мы стараемся элиминировать субъективное из того, что воспринимаем как объект; в психологии, изучая восприятие, опять требуют отделить восприятие само по себе, как оно есть, от того, каким оно мне кажется. Кто же будет изучать это элиминирующее оба раза, эту *кажимость?*

Но проблема кажимости есть кажущаяся проблема. Ведь в науке мы хотим узнать *истинную,* а не *кажущуюся* причину кажимости: значит, нам нужно брать явления такими, какими они существуют независимо от меня. Сама же *кажимость* — иллюзия (в основном примере Титченера: мюллер-лайеровские линии физически равны, психологически — одна длиннее). Вот различие точки зрения физики и психологии, не *существующее реально,* а возникающее из двух несовпадений двух реально су-

ществующих процессов. Если я буду знать физическую природу двух линий и объективные законы глаза, как они есть, сами по себе, я получу в качестве вывода из них объяснение кажимости, иллюзии. Изучение же субъективного в познании ее есть дело логики и исторической теории познания: как бытие, субъективное есть результат двух объективных самих по себе процессов. Дух не всегда субъект; в интроспекции он расщепляется на объект и на субъект. Спрашивается: в интроспекции явление и бытие совпадают? Стоит только *применить* гносеологическую формулу материализма, данную В. И. Лениным (сходная у Г. В. Плеханова), *к психологическому субъекту — объекту,* чтобы увидеть, в чем дело: «...единственное «свойство» материи, с признанием которого связан философский материализм, есть свойство *быть объективной реальностью,* существовать вне нашего сознания» (В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 18, с. 275). «...Понятие материи... не означает гносеологически *ничего иного,* кроме как: объективная реальность, существующая независимо от человеческого сознания и отображаемая им» (там же, с. 276). В другом месте В. И. Ленин говорит, что это, в сущности, принцип *реализма,* но он избегает этого слова, потому что оно захватано непоследовательными мыслителями.

Итак, *как будто* эта формула говорит против нашей точки зрения: сознание не может не существовать вне нашего сознания. Но, как верно определил Плеханов, самосознание есть сознание сознания. И сознание *может* существовать без самосознания: в этом убеждает нас бессознательное, относительно бессознательное. Я могу видеть, не зная, что вижу. Поэтому прав Павлов, когда говорит, что можно жить субъективными явлениями, но нельзя их изучать.

Ни одна наука невозможна иначе, чем при разделении непосредственного переживания от знания: удивительное дело — только психолог-интроспективист думает, что переживание и знание совпадают. Если бы сущность и форма проявления вещей — непосредственно совозможна только регистрация. Но, очевидно, *одно дело* жить, переживать и *другое* — изучать, как говорит Павлов.

Любопытнейший пример этому мы находим у Э. Титченера. Этот последовательный интроспективист и параллелист приходит к выводу, что душевные явления можно только описывать, но не объяснять. «Но если бы мы попытались ограничиться чисто описательной психологией, — утверждает он, — мы убедились бы, что в таком случае нет никакой надежды на действительную науку о душе. Описательная психология относилась бы к научной психологии точно так же... как относится мировоззрение, которое создает себе мальчик в своей детской лаборатории, к мировоззрению опытного естествоиспытателя... В ней не было бы никакого единства и никакой связи... Чтобы сделать психо-

логию научной, мы должны не только описывать душу, но и объяснять ее. Мы должны отвечать на вопрос «почему?». Но здесь мы встречаемся с затруднением. Мы не можем один душевный процесс рассматривать как причину другого душевного процесса. С другой стороны, и нервные процессы мы не можем рассматривать как причину душевных процессов... Одна сторона не может быть причиной другой» (1914, с. 32—33).

Вот истинное положение, в которое попадает описательная психология. Выход находит автор в чисто *словесной увертке:* объяснить можно душевные явления только по отношению к телу. Нервная система, говорит Титченер, не обусловливает, а объясняет душу. Она объясняет ее, как карта страны объясняет отрывочные виды гор, рек и городов, которые мы мельком видим, проезжая мимо них. Отношение к телу не прибавляет ни йоты к фактам психологии, оно дает нам в руки только принцип объяснения психологии.

Если отказаться от этого, то есть только два пути преодоления отрывочной психической жизни: или чисто описательный путь, отказ от объяснения; или допустить существование бессознательного. Оба пути испробованы. Но на первом мы никогда не придем к научной психологии, а на втором добровольно перейдем из области фактов в область фикций. Это альтернативы науки. Это прекрасно до ясности. Но возможна ли наука с тем объяснительным принципом, который избрал автор? Возможна ли наука об *отрывочных видах гор, рек и городов,* которым в примере Титченера уподоблена психика? И далее: как, почему карта объясняет эти виды, при помощи карты страны объясняет свои части? Карта есть копия страны, она объясняет, поскольку в ней отражена страна, т. е. однородное объясняет однородное. Наука невозможна на таком принципе. На деле автор сводит все к *причинному объяснению,* так как для него и причинное, и параллелистическое объяснение определяются как указание ближайших обстоятельств или условий, при которых происходит описанное явление. Но ведь и этот путь не приводит к науке: хороши «ближайшие условия»: в геологии — ледниковый период, физике — расщепление атома, астрономии — образование планет, биологии — эволюция. Ведь за «ближайшими условиями» в физике идут другие «ближайшие условия», и причинный ряд *принципиально бесконечен,* а при параллелистическом указании дело безнадежно ограничивается только *ближайшими* причинами. Недаром автор ограничивается сравнением своего объяснения с объяснением появления росы в физике. Хороша была бы физика, если бы она не шла дальше указания ближайших условий и подобных объяснений: она просто перестала бы существовать как наука.

Итак, мы видим: для психологии как знания есть два пути — или путь науки, тогда она должна уметь объяснять; или знание

об отрывочных видениях, тогда она невозможна как *наука.* Ведь оперирование геометрической аналогией вводит нас в заблуждение. Геометрическая психология абсолютно невозможна, ибо она лишена основного признака: идеальной абстракции, она все же относится к реальным объектам. При этом раньше всего вспоминаешь попытку Спинозы исследовать человеческие пороки и глупости геометрическим путем и рассматривать человеческие действия и влечения точно так же, как если бы вопрос шел о линиях, поверхностях и телах. Кроме описательной психологии, ни для какой другой этот путь не годится: ибо от геометрии в нем только словесный стиль и видимость неопровержимости доказательств, а все остальное — и в том числе суть — от ненаучного способа мыслить.

Э. Гуссерль прямо формулирует разницу между феноменологией и математикой: математика есть наука точная, а феноменология — описательная. Ни много ни мало: для аподиктичности феноменологии не хватает такого пустяка, как точность! Но представьте себе неточную математику — и вы получите геометрическую психологию.

В конце концов вопрос сводится, как уже сказано, к разграничению онто- и гносеологической проблемы. В гносеологии *кажимость* есть, и утверждать о ней, что она есть бытие, — ложь. В онтологии *кажимости* нет вовсе. Или психические феномены существуют — тогда они материальны и объективны, или их нет — тогда их *нет* и изучать их нельзя. *Невозможна* никакая наука только о субъективном; о *кажимости,* о призраках, о том, чего нет. Чего нет — *того нет вовсе,* а не полунет, полуесть. Это надо понять. Нельзя сказать: в мире существуют реальные и *нереальные* вещи — нереальное не существует. Нереальное должно быть объяснено как несовпадение, вообще отношение двух реальных вещей; субъективное — как следствие двух объективных процессов. Субъективное есть кажущееся, а потому — его *нет.*

Л. Фейербах к различению субъективного и объективного в психологии делает примечание: «Подобным же образом для *меня* мое тело принадлежит к разряду невесомых, не имеет тяжести, хотя само по себе или для других оно — тяжелое тело» (1955, с. 214).

Отсюда ясно, какую реальность приписывал он субъективному. Он говорит прямо: «В психологии к нам влетают в рот жареные голуби; в наше сознание и чувство попадают только заключения, только результаты, а не посылки, а не процессы организма» (там же, с. 213). Но разве возможна наука о результатах без посылок?

Хорошо выразил это Штерн, говоря вслед за Г. Т. Фехнером, что психическое и физическое — это выпуклое и вогнутое: одна линия представляется то такой, то такой. Но ведь сама по себе она не выпуклая и не вогнутая, а округлая, и именно такой мы хотим ее знать независимо от того, какой она может показаться.

Г. Геффдинг то же сравнивает с одним и тем же содержанием, выраженным на двух языках, которые не удается свести к общему праязыку. Но мы хотим знать *содержание,* а не *язык,* на котором оно выражено. В физике освобождаемся же мы от языка, чтобы изучить содержание. То же должны сделать мы в психологии.

Сравним сознание, как это часто делают, с зеркальным отражением. Пусть предмет *А* отражен в зеркале, как *Аа.* Конечно, было бы ложно сказать, что *а* так же реально, как *А,* но оно *иначе реально,* само по себе. Стол и его отражение в зеркале не одинаково реальны, а по-разному. Отражение как отражение, как образ стола, как второй стол в зеркале нереально, это призрак. Но отражение стола как преломление световых лучей в плоскости зеркала — разве не столь же материальный и реальный предмет, как стол? Было бы чудом все иное. Тогда мы сказали бы: существуют вещи (стол) и их призраки (отражение). Но существуют *только* вещи — (стол) и отражение света от плоскости, а призраки суть *кажущиеся* отношения между вещами. Поэтому никакая наука о зеркальных призраках невозможна. Но это не значит, что мы не сумеем никогда объяснить отражение, призрак: если мы будем знать *вещь* и *законы отражения света,* мы всегда объясним, предскажем, по своей воле вызовем, изменим призрак. Это и делают люди, владеющие зеркалами: они изучают не зеркальные отражения, а движение световых лучей и объясняют отражение. Невозможна наука о зеркальных призраках, но учение о свете и об отбрасываемых и отражающих его вещах вполне объясняет «призраки».

То же и в психологии: субъективное само по себе как призрак должно быть понято как следствие, как результат, как жареный голубь — *двух* объективных процессов. Загадка психики решится, как загадка зеркала, не путем изучения призраков, а путем изучения двух рядов объективных процессов, из взаимодействия которых возникают призраки как кажущиеся отражения *одного в другом.* Само по себе кажущееся не существует.

Вернемся опять к зеркалу. Отождествить *А* и *а,* стол и его зеркальное отражение, было бы идеализмом: *а* вообще нематериально, материально только *А,* и его материальность есть синоним его независимого от *а* существования. Но было бы таким же точно идеализмом отождествить *а* с *Х* — с процессами, происходящими сами по себе в зеркале. Было бы ложно сказать: бытие и мышление не совпадают *вне* зеркала, в природе, там *А* не есть *а, А* есть вещь, *а* — призрак; но бытие и мышление совпадают в зеркале, здесь *а* есть *X, а* есть призрак и *X* тоже призрак. Нельзя сказать: *отражение* стола есть стол, но нельзя сказать также: *отражение* стола есть преломление световых лучей; *а* не есть ни *А,* ни *X.* И *А* и *X* суть реальные процессы, а *а* есть возникающий из них, кажущийся, т. е. нереальный, *результат.* Отражение не су-

ществует, но и стол и свет одинаково существуют. Отражение же стола не совпадает с реальными процессами света в зеркале, как и с самим столом.

Не говоря о том, что иначе мы должны были бы допустить существование в мире и вещей, и призраков, вспомним, что ведь само зеркало есть *часть той же природы, что и вещь вне зеркала,* и подчинено всем ее законам. Ведь краеугольным камнем материализма является положение о том, что сознание и мозг есть продукт, часть природы, отражающая остальную природу. И значит, объективное существование *X* и *A* независимо от *a* есть догма материалистической психологии.

На этом мы можем кончить наше затянувшееся рассуждение. Мы видим, что третий путь гештальтпсихологии и персонализма был, в сущности, оба раза одним из двух известных нам путей. Ныне мы видим, что третий путь, путь так называемой «марксистской психологии», есть попытка соединить оба пути. Эта попытка приводит к их новому разъединению внутри одной и той же научной системы: кто соединит их, тот, как Мюнстерберг, пойдет по двум разным дорогам.

Как в легенде два дерева, соединенных вершинами, разодрали надвое тело древнего князя, так всякая научная система будет разодрана надвое, если она привяжет себя к двум разным стволам. Марксистская психология может быть только естественной наукой, путь Франкфурта ведет его к феноменологии. Правда, он сам в одном месте сознательно возражает против того, что психология может быть естественной наукой (1926). Но, во-первых, он смешивает естественные науки с биологическими, что неверно; психология может быть естественной, но не биологической наукой, а во-вторых, он берет понятие «естественный» в его ближайшем, фактическом значении, как указание на науки об органической и неорганической природе, а не в его принципиально методологическом значении.

В русской литературе В. Н. Ивановский ввел такое употребление этого термина, давно принятое в западной науке. Он говорит, что от математики и реально — математических наук надо строго отличать науки, имеющие дело с вещами, «реальными» предметами и процессами, с тем, что «действительно» существует, *есть.* Эти науки можно поэтому назвать *реальными* или *естественными* (в широком смысле этого слова). У нас обычно термин «науки естественные» употребляется в более узком смысле, обозначая лишь дисциплины, изучающие природу неорганическую и органическую, но не охватывающие природы социальной и сознательной, каковая при таком словоупотреблении оказывается часто отличной от «естества»; чем-то не то «неестественным», не то «сверхъестественным», если не «противоестественным» (В. Н. Ивановский, 1923). Я убежден, что распространение

термина «естественный» на все, что реально существует, вполне рационально.

Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии — самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут.

Я же говорю все время именно об этом последнем — о принципе науки о реальном. В этом смысле Маркс, по его словам, изучает процесс развития экономических формаций как *естественноисторический процесс.*

Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений.

Итак, все равно осознают, что кризис тяготеет к созданию методологии, что борьба идет за общую психологию. Кто пытается перескочить через эту проблему, перепрыгнуть через методологию, чтобы сразу строить ту или иную частную психологическую науку, тот неизбежно, желая сесть на коня, перепрыгивает через него. Так случилось с гештальттеорией, со Штерном. Нельзя сейчас, исходя из принципов универсальных, равно приложимых к физике и к психологии, не конкретизировав их в методологии, прямо подойти к частному психологическому исследованию: вот почему этих психологов упрекают в том, что они знают одно сказуемое, равно применимое ко всему миру. Нельзя, как то делает Штерн, с понятием, равно охватывающим Солнечную систему, дерево и человека, изучить психологические различия людей между собой: для этого нужен другой масштаб, другая мера. Вся проблема общей и частной науки, с одной стороны, и методологии и философии, с другой, есть проблема масштаба: нельзя в верстах измерить человеческий рост, для этого нужны сантиметры. И если мы видели, что частные науки имеют тенденцию к выходу за свои пределы, к борьбе за общую меру, за более крупный масштаб, то философия переживает обратную тенденцию: чтобы приблизиться к науке, она должна сузить, уменьшить масштаб, конкретизировать свои положения.

Обе тенденции — философии и частной науки — одинаково ведут к методологии, к общей науке. Вот эта идея масштаба, идея общей науки чужда до сих пор «марксистской психологии», и в этом ее слабое место. Она пытается непосредственную меру психологических элементов — реакций — найти в универсальных принципах: закон перехода количества в качество, и «забывание оттенков серого цвета» по А. Леману, и переход бережли-

вости в скупость; триада Гегеля и психоанализ Фрейда. Здесь ясно сказывается отсутствие меры, масштаба, посредующего звена между одним и другим. Поэтому с роковой неизбежностью диалектический метод попадает в *один ряд* с экспериментом, сравнительным методом и методом тестов и анкет. Чувства иерархии, различия между техническим приемом исследования и методом познания «природы истории и мышления» нет. Вот это — непосредственное сталкивание лбами частных фактических истин с универсальными принципами; попытка рассудить деловой спор Вагнера и Павлова об инстинкте ссылкой на количество — качество; шаг от диалектики к анкете; критика иррадиации с гносеологической точки зрения; оперирование верстами там, где нужны сантиметры; приговоры о Бехтереве и Павлове с высоты Гегеля; эти пушки по воробьям привели к ложной идее третьего пути. Диалектический метод вовсе не един — в биологии, истории, психологии. Нужна методология, т. е. система посредствующих, конкретных, примененных к масштабу данной науки понятий.

Л. Бинсвангер (1922) вспоминает слова Брентано об удивительном искусстве логики, которой *один* шаг вперед имеет следствием 1000 шагов вперед в науке. Вот этой силы логики не хотят у нас знать. По хорошему выражению, методология есть рычаг, посредством которого философия управляет наукой. Попытка осуществить такое управление без методологии, прямое применение силы к точке ее приложения без рычага — от Гегеля к Э. Мейману — приводят к тому, что наука становится невозможной.

Я выставляю тезис: анализ кризиса и структуры психологии непреложно свидетельствует о том, что никакая философская система не может овладеть психологией как наукой непосредственно без помощи методологии, т. е. без создания общей науки; что единственным правомерным приложением марксизма к психологии было бы создание общей психологии — ее понятия формулируются в непосредственной зависимости от общей диалектики, ибо она есть диалектика психологии; всякое приложение марксизма к психологии иными путями и в иных точках, вне этой области неизбежно приведет к схоластическим, вербальным конструкциям, к растворению диалектики в анкетах и тестах, к суждению о вещах по их внешним, случайным, второстепенным признакам, к полной утрате всякого объективного критерия и к попытке отрицать все исторические тенденции развития психологии, к терминологической революции, — короче, к грубому искажению и марксизма, и психологии. Это есть путь Челпанова.

Не навязывать природе диалектические принципы, а находить их в ней — формула Энгельса (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 387) здесь сменяется обратной: в психологию вводятся

принципы диалектики извне. Путь марксистов должен быть иным. *Непосредственное* приложение теории *диалектического материализма* к вопросам естествознания, и в частности к группе наук биологических или к психологии, *невозможно,* как *невозможно непосредственно* приложить ее к истории и социологии. У нас думают, что проблема «психология и марксизм» сводится только к тому, чтобы создать отвечающую марксизму психологию, но на деле она гораздо сложнее. Так же как история, социология нуждается в опосредующей *особой теории* исторического материализма, выясняющей *конкретное* значение для данной группы явлений *абстрактных* законов диалектического материализма. Так точно нужна еще не созданная, но неизбежная теория биологического материализма, психологического материализма как опосредующая наука, выясняющая конкретное применение абстрактных положений диалектического материализма к данной области явлений.

Диалектика охватывает природу, мышление, историю — она есть самая общая, предельно универсальная наука; теория психологического материализма или диалектика психологии и есть то, что я называю общей психологией.

Для создания таких опосредующих теорий — методологий, общих наук — надо вскрыть *сущность* данной области явлений, законов их изменения, качественную и количественную характеристику, их причинность, создать свойственные им категории и понятия, одним словом, создать *свой* «Капитал». Стоит только представить себе, что Маркс оперировал бы общими принципами и категориями диалектики, вроде количества — качества, триады, всеобщей связи, узла, скачка и т. п. — без абстрактных и исторических категорий стоимости, класса, товара, капитала, ренты, производительной силы, базиса, надстройки и т. п., чтобы увидеть всю чудовищную нелепость предположения, будто можно непосредственно, минуя «Капитал», создать любую марксистскую науку. Психологии нужен свой «Капитал» — свои понятия класса, базиса, ценности и т. д., — в которых она могла бы выразить, описать и изучить свой объект, а открывать *в статистике забывания оттенков серого цвета у Лемана* подтверждение закона скачков — значит ни на йоту не изменить ни диалектики, ни психологии. Эта идея о необходимости опосредующей теории, без которой невозможно рассматривать в свете марксизма отдельные частные факты, давно осознана, и мне только остается указать на совпадение выводов нашего анализа психологии с этой идеей.

Ту же идею вскрывает В. А. Вишневский в споре с И. И. Степановым (для всех ясно, что исторический материализм не диалектический материализм, а его применение к истории. Поэтому, строго говоря, только общественные науки, имеющие свою общую науку в истории материализма, могут называться марк-

систскими; других марксистских наук еще нет). «Как *исторический материализм не тождествен диалектическому материализму, так равно последний не тождествен специфически естественнонаучной теории,* каковая еще, к слову сказать, только рождается» (В. А. Вишневский, 1925, с. 262). Степанов же, отождествляя диалектико-материалистическое понимание природы с механическим, считает, что она дана и содержится уже в механистической концепции естественных наук. В качестве примера автор ссылается на спор в психологии по вопросу об интроспекции (1924).

Диалектический материализм есть наука самая абстрактная. Непосредственное приложение диалектического материализма к биологическим наукам и психологии, как это сейчас делается, не идет дальше формально-логических, схоластических, словесных подведений под общие, абстрактные, *универсальные* категории частных явлений, внутренний смысл и соотношение которых неизвестны. *В лучшем* случае это может повести к накоплению *примеров,* иллюстраций. Но не больше. Вода — пар — лед и натуральное хозяйство — феодализм — капитализм с точки зрения *диалектического материализма* — одно и то же, один и тот же процесс. Но для *исторического материализма* какое *качественное* богатство пропадает при таком обобщении!

К. Маркс назвал «Капитал» критикой политической экономии. Вот такую критику психологии хотят перепрыгнуть ныне. «*Учебник* психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма», в сущности, должно звучать так же, как «учебник минералогии, изложенный с точки зрения формальной логики». Ведь это само собой разумеющаяся вещь — рассуждать логически не есть особенность данного учебника или всей минералогии. Ведь диалектика не есть логика, даже шире. Или: «учебник социологии с точки зрения диалектического материализма» вместо «исторического». Надо создать теорию психологического материализма, и нельзя еще создавать учебники диалектической психологии.

Но и в критическом суждении мы лишаемся при этом главного критерия. То, как сейчас определяют, словно в пробирной палате, согласуется ли данное учение с марксизмом, сводится к методу «логического наложения», т. е. совпадения форм, логических признаков (монизм и пр.). Надо знать, чего можно и должно искать в марксизме. Не человек для субботы, а суббота для человека; надо найти теорию, которая помогла бы познать психику, но отнюдь не решения вопроса психики, не формулы, заключающие и суммирующие итог научной истины. Этого в цитатах Плеханова нельзя найти по одному тому, что ее там нет. Такой истиной не обладали ни Маркс, ни Энгельс, ни Плеханов. Отсюда фрагментарность, краткость многих формулировок, их черновой характер, их строго ограниченное контекстом значе-

ние. Такая формула вообще не может быть дана наперед, до научного изучения психики, а явится в результате научной вековой работы. Предварительно *можно искать у учителей* марксизма не решение вопроса, даже не рабочую гипотезу (потому что они создаются на почве данной науки), а метод ее [гипотезы] построения. Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на *всем* методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики.

Поэтому марксизм не только применяют не там, где надо (в учебниках вместо общей психологии), но и берут из него не то, что надо: не случайные высказывания нужны, а метод: не диалектический материализм, а исторический материализм. «Капитал» должен нас научить многому — и потому, что настоящая социальная психология начинается *за* «Капиталом», и потому, что психология сейчас есть психология — *до* «Капитала». В. Я. Струминский совершенно прав, когда самую идею о марксистской психологии как синтезе тезиса — эмпиризма с антитезисом — рефлексологией называет схоластическим построением. Когда найден реальный путь, можно для ясности наметить в нем эти три точки, но искать при помощи этой схемы реальных путей — значит становиться на путь спекулятивной комбинации и заниматься диалектикой идей, а не диалектикой фактов — бытия. У психологии нет самостоятельных путей развития, надо за ними искать обусловливающие их реальные исторические процессы. Не прав он только, когда утверждает, что наметить пути психологии из современных течений *вообще* нельзя по-марксистски (В. Я. Струминский, 1926).

Что он развивает — верно, но это касается только исторического анализа развития науки, а не методологического. Методолога не интересует, что в процессе развития психологии *реально* произойдет завтра, поэтому он и не обращается к факторам, стоящим вне психологии. Но его интересует: чем больна психология, чего ей недостает, чтобы стать наукой, и т. д. Ведь и внешние факторы толкают психологию по пути *ее* развития и не могут ни отменить в ней вековую работу, ни перескочить на век вперед. Есть известный органический рост логической структуры знания.

Прав Струминский и тогда, когда указывает, что новая психология пришла фактически к откровенному признанию позиций старой субъективной психологии. Но беда здесь не в отсутствии учета внешних, реальных факторов развития науки, которые пытается учесть автор. Беда в неучете методологической природы кризиса. Есть *своя* строгая последовательность в ходе развития каждой науки; внешние факторы могут ускорить или замедлить этот ход, они могут отклонить его в сторону, наконец, они могут определить качественный характер каждого этапа, но изменить последовательность этапов нельзя. Можно объяснить

внешними факторами идеалистический или материалистический, религиозный или позитивный, индивидуалистический или социальный, пессимистический или оптимистический характер этапа, но никакие внешние факторы не могут сделать того, чтобы наука, находящаяся в стадии собирания сырого материала, сразу перешла к выделению из себя технических, прикладных дисциплин или наука с развитыми теориями и гипотезами, с развитой техникой и экспериментом занялась собиранием и описанием первичного материала.

Кризис поставил на очередь разделение двух психологий через создание методологии. Каково оно будет — зависит от внешних факторов. Титченер и Уотсон по-американски и социально по-разному, Коффка и Штерн по-немецки и опять социально по-разному, Бехтерев и Корнилов по-русски и опять поразному *решают одну задачу.* Какая будет эта методология и скоро ли она будет, мы не знаем, но что психология не двинется дальше, пока не создаст методологии, что первым шагом вперед будет методология, это несомненно.

В сущности, основные камни заложены верно; верно намечен и общий, многодесятилетний путь; верна и цель, верен генеральный план. Даже практическая ориентировка в современных течениях верна, только не полна. Но ближайший путь, ближайшие шаги, деловой план страдают недочетами: в них нет анализа кризиса и верной установки на методологию. Работы Корнилова кладут начало этой методологии, и всякий, кто хочет развивать идеи психологии и марксизма, вынужден будет повторять его и продолжать его путь. Как путь эта идея не имеет себе равной по силе в европейской методологии. Если он не будет загибаться к критике и полемике, не будет переходить в путь брошюрной войны, а будет подниматься к методологии; если он не будет искать готовых ответов; если он осознает задачи современной психологии, он приведет к созданию теории психологического материализма.

16

Мы закончили наше исследование. Нашли ли мы все, что искали? Во всяком случае, мы у берега. Мы подготовили почву для изысканий в области психологии и, чтобы оправдать свои рассуждения, должны испытать наши выводы на деле, построить схему общей психологии. Но до того хотелось бы остановиться еще на одном моменте, имеющем, правда, больше стилистическое значение, чем принципиальное, но и стилистическое завершение какой-либо идеи не вовсе безразлично для ее полного выражения.

Мы рассекли надвое задачи и метод, область исследования и принцип нашей науки. Остается рассечь ее имя. Процессы разделения, наметившиеся в кризисе, сказались и в судьбе имени науки. Отдельные системы наполовину порвали со старым именем, употребляя собственное для обозначения всей области исследования. Так иногда говорят о бихевиоризме как науке о поведении, как синониме всей психологии, а не одного ее направления. Так говорят часто о психоанализе, реактологии. Другие системы порывают окончательно со старым именем, видя в нем следы мифологического происхождения. Такова рефлексология. Эта последняя подчеркивает, что она отказывается от традиции, строит на пустом и новом месте. Нельзя оспаривать, что известная доля истины заключена в таком взгляде, хотя надо очень механически и неисторически смотреть на науку, чтобы не понимать вовсе роли преемственности и традиции, даже при перевороте. Однако Уотсон, когда требует радикального разрыва со старой психологией, когда указывает на астрологию и алхимию, на опасность половинчатой психологии, отчасти прав.

Другие системы остаются пока без имени — такова система Павлова. Иногда он называет свою область физиологией, но, озаглавив свой опыт изучением поведения и высшей нервной деятельности, оставил вопрос об имени открытым. В ранних работах Бехтерев прямо отграничивается от физиологии, для Бехтерева рефлексология не физиология. Ученики Павлова излагают его учение под именем «науки о поведении». И действительно, у двух наук, столь разных, должны быть два разных имени. Эту идею давно высказал Мюнстерберг: «Следует ли называть психологией интенциональное понимание внутренней жизни, это, конечно, еще вопрос, по поводу которого можно спорить. В самом деле, многое говорит за то, чтобы удержать название психологии за *описательной* и *объяснительной* наукой, исключив из психологии науку о понимании духовных переживаний и внутренних отношений» (1922, с. 9).

Однако такое знание все же существует под именем психологии; оно редко находится в идее. По большей части она находится в каком-либо внешнем влиянии с элементами каузальной психологии (там же). Но так как мы знаем мнение того же автора, что вся путаница в психологии возникает из смешения, то единственный вывод — избрать другое имя для интенциональной психологии. Отчасти так оно и происходит. Феноменология на наших глазах выделяет из себя психологию, «необходимую для известных логических целей» (там же, с. 10), и вместо разделения двух наук посредством прилагательных, вносящих огромную путаницу, начинает вводить разные имена существительные. Челпанов устанавливает, что «аналитический» и «феноменологический» — два имени для одного и того же метода, что феноменология в некоторой части покрывается аналитической

психологией, что спор относительно того, есть ли феноменология психологии или нет, оказывается вопросом терминологическим; если к нему прибавить, что метод этот и эту часть психологии автор считает основным, то логично было бы назвать аналитическую психологию феноменологией. Сам Гуссерль предпочитает ограничиться прилагательным, чтобы сохранить чистоту своей науки, и говорит об «эйдетической психологии». Но Бинсвангер пишет прямо: надо различать между чистой феноменологией и эмпирической феноменологией («дескриптивной психологией») (1922, с. 135) и видит основание для этого в введенном самим Гуссерлем прилагательном «чистая». Знак равенства выведен на бумаге самым математическим образом. Если вспомнить, что Лотце говорил о психологии как прикладной математике; что Бергсон в своем определении почти приравнял опытную метафизику к психологии; что Гуссерль в чистой феноменологии хочет видеть метафизическое учение о сущностях (Бинсвангер, 1922), то мы поймем, что и сама идеалистическая психология имеет и традицию, и тенденцию к тому, чтобы оставить обветшавшее и скомпрометированное имя. И Дильтей разъясняет, что объяснительная психология восходит к рациональной психологии Вольфа, а описательная — к эмпирической (1924).

Правда, некоторые идеалисты возражают против присвоения естественнонаучной психологии этого имени. Так, С. Л. Франк, указывая со всей резкостью на то, что под одним именем живут две разные науки, пишет: «Дело тут вообще не в относительной учености двух разных *методов* одной науки, а в простом *вытеснении одной науки совсем другой,* хотя и сохранившей слабые следы родства с первой, но имеющей по существу совсем иной предмет... Нынешняя психология сама себя признает естествознанием... Это значит, что современная так называемая психология есть вообще не *психо-логия,* а *физио-логия...* Прекрасное обозначение *«психология»* — учение о душе — было просто незаконно похищено и использовано как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что когда теперь размышляешь о природе души... то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение» (1917, с. 3). Но даже нынешнее *искаженное* имя «психология» на три четверти не отвечает ее сути — это психофизика и психофизиология. И новую науку он пытается назвать философской психологией, чтобы «хоть косвенно восстановить истинное значение названия «психология» и вернуть его законному владельцу после упомянутого похищения, непосредственно уже неустранимого» (там же, с. 19).

Мы видим примечательный факт: и рефлексология, стремящаяся порвать с «алхимией», и философия, которая хочет содействовать восстановлению прав *психологии* в старом, буквальном

и точном значении этого слова, обе ищут нового обозначения и остаются безымянными. Еще примечательнее, что мотивы у них одинаковы: одни боятся в этом имени следов его материалистического происхождения, другие боятся, что оно утратило свое старое, буквальное и точное значение. Можно ли найти — стилистически — лучшее выражение для двойственности современной психологии? Однако и Франк согласен, что имя похищено естественнонаучной психологией неустранимо и основательно. И мы полагаем, что именно материалистическая ветвь должна называться психологией. За это и против радикализма рефлексологов говорят два важных соображения. Первое: именно она явится завершительницей *всех* истинно научных тенденций, эпох, направлений и авторов, которые были представлены в истории нашей науки, т. е. она и *есть на самом деле по самому существу психология*. Второе: принимая это имя, новая психология нимало не «похищает» его, не искажает его смысла, не связывает себя теми мифологическими следами, которые в нем сохранились, а, напротив, сохраняет живое историческое напоминание обо всем своем пути, от самой исходной точки.

Начнем со второго.

Психологии как науки о душе, в смысле Франка, в точном и старом смысле этого слова, *нет;* это вынужден констатировать и он, когда с изумлением и почти с отчаянием убеждается, что такой литературы *вообще* почти *не существует*. Далее, эмпирической психологии как законченной *науки вообще не существует*. И по существу то, что происходит сейчас, есть не переворот, даже не реформа науки и не завершение в синтезе чужой реформы, а *осуществление* психологии и *высвобождение* в науке того, что способно расти, от того, что не способно к росту. Сама же эмпирическая психология (кстати, скоро исполнится 50 лет, как имя этой науки не употребляется вовсе, так как каждая школа прибавляет свое прилагательное) мертва, как кокон, оставленный бабочкой, как яйцо, покинутое птенцом. «Называя психологию естественной наукой, мы хотим сказать, — говорит Джемс, — что она в настоящее время представляет просто совокупность отрывочных эмпирических данных; что в ее пределы отовсюду неудержимо вторгается философский критицизм и что коренные основы этой психологии, ее первичные данные должны быть обследованы с более широкой точки зрения и представлены в совершенно новом свете... Даже основные элементы и факторы в области душевных явлений не установлены с надлежащей точностью. Что представляет собой психология в данную минуту? Кучу сырого фактического материала, порядочную разноголосицу во мнениях, ряд слабых попыток классификации и эмпирических обобщений чисто описательного характера, глубоко укоренившийся предрассудок, будто мы *обладаем* состояниями сознания, а мозг наш обусловливает их существование,

но в психологии нет ни одного закона в том смысле, в каком мы употребляем это слово в области физических явлений, ни одного положения, из которого могли бы быть выведены следствия дедуктивным путем. Нам неизвестны даже те факторы, между которыми могли бы быть установлены отношения в виде элементарных психических актов. Короче, психология еще не наука, это нечто, обещающее в будущем стать наукой» (1911, с. 407).

Джемс дает блестящий инвентарь того, что мы получаем в наследство от психологии, опись ее имущества и состояния. Мы принимаем от нее кучу сырого материала и обещание стать в будущем наукой.

Что же связывает нас с мифологией через это имя? Психология, как физика до Галилея или химия до Лавуазье, еще не наука, которая может наложить хоть какую-нибудь тень на будущую науку. Но, может быть, с того времени, как Джемс писал это, обстоятельства существенно переменились? В 1923 г. на VIII Конгрессе по экспериментальной психологии Ч. Спирмен повторил определение Джемса и сказал, что и сейчас психология не наука, а надежда на науку. Нужно обладать изрядной долей нижегородского провинциализма, чтобы изображать дело так, как Челпанов: будто есть незыблемые, всеми признанные, веками испытанные истины и их ни с того ни с сего хотят разрушить.

Другое соображение еще серьезнее. В конце концов надо прямо сказать, что у психологии есть не два, а один наследник, и спор об имени не может и возникнуть серьезно. Вторая психология невозможна как наука. И надо сказать вместе с Павловым, что мы считаем позицию этой психологии с научной точки зрения безнадежной. Как настоящий ученый, Павлов ставит вопрос не так: существует ли психическая сторона, — а так: как ее изучить. Он говорит: «Что должен делать физиолог с психическими явлениями? *Оставить их без внимания нельзя, потому что они теснейшим образом связаны с физиологическими явлениями, определяя целостную работу органа.* Если физиолог решается их изучать, то перед ним стоит вопрос: как?» (1950, с. 59). Таким образом, мы при разделе не отказываемся в пользу другой стороны *ни от одного явления;* на нашем пути мы изучим все, что есть, и объясним все, что кажется. «Сколько тысячелетий человечество разрабатывает факты психологические... Миллионы страниц заняты изображением внутреннего мира человека, а результатов этого труда — законов душевной жизни человека — мы до сих пор не имеем» (там же, с. 105).

То, что останется после раздела, уйдет в область искусства; сочинителей романов и теперь Франк называет учителями психологии. Для Дильтея задача психологии — ловить в сети своих описаний то, что скрыто в Лире, Гамлете и Макбете, так как он видел в них «больше психологии, нежели во всех учебниках психологии, вместе взятых» (1924, с. 19). Штерн, правда, зло посме-

ялся над такой психологией, добываемой из романов; он говорил, что нарисованную корову нельзя доить. Но в опровержение его мысли и во исполнение мысли Дильтея на *деле* описательная психология все больше уходит в роман. Первый же конгресс индивидуальной психологии, которая считает себя именно этой второй психологией, заслушал доклад Оппенгейма, уловившего в сети понятий то, что Шекспир дал в образах, — точно то, чего хотел Дильтей. Вторая психология уйдет в метафизику, как бы она ни называлась. Именно уверенность в невозможности такого знания, *как наука,* обусловливает наш выбор.

Итак, у имени нашей науки только один наследник. Но, может быть, он должен отказаться от наследства? Нисколько. Мы диалектики; мы вовсе не думаем, что путь развития науки идет по прямой линии, и если на нем были зигзаги, возвраты, петли, то мы понимаем их *исторический* смысл и считаем их *необходимыми* звеньями в нашей цепи, неизбежными этапами нашей дороги, как капитализм есть неизбежный этап к социализму. Мы дорожили *каждым шагом к истине,* который когда-либо делала наша наука; мы не думаем, что наша наука началась с нами; мы не уступили никому ни идею ассоциации Аристотеля, ни его и скептиков учение о субъективных иллюзиях ощущений, ни идею причинности Дж. Милля, ни идею психологической химии Дж. Милля, ни «утонченный материализм» Г. Спенсера, в котором Дильтей видел «не простую основу, а опасность» (В. Дильтей, 1924), — одним словом, всю ту линию материализма в психологии, которую с такой тщательностью отметают от себя идеалисты. Мы знаем, что они правы в одном: «Скрытый материализм объяснительной психологии... разлагающе влиял на политическую экономию, уголовное право, учение о государстве» (там же, с. 30).

Идея динамической и математической психологии Гербарта, труды Фехнера и Гельмгольца, идея И. Тэна о двигательной природе психики, как и учение Бине о психической позе или внутренней мимике, двигательная теория Рибо, периферическая теория эмоций Джемса — Ланге, даже учение вюрцбургской школы о мышлении, внимании как деятельности, — одним словом, каждый шаг к истине в нашей науке принадлежит нам. Ведь мы избрали из двух дорог одну не потому, что она нам нравится, но потому, что мы считаем ее истинной.

Следовательно, в этот путь вполне входит все, что было в психологии как в науке: сама попытка *научно* подойти к душе, усилие свободной мысли овладеть психикой, сколько бы она ни затемнялась и ни парализовалась мифологией, т. е. сама идея *научного* строения о душе содержит в себе весь будущий путь психологии, ибо наука и есть путь к истине, хотя бы ведущий через заблуждения. Но именно такой и дорога нам наша наука: в борьбе, преодолении ошибок, в невероятных затруднениях, нечело-

веческой схватке с тысячелетними предрассудками. Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получить от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него.

Могут сказать: имя это в буквальном смысле неприложимо к нашей науке сейчас, оно меняет значение с каждой эпохой. Но укажите хоть одно имя, одно слово, которое не переменило своего значения. Когда мы говорим о синих чернилах или о летном искусстве, разве мы не допускаем логической ошибки? Зато мы верны другой логике — логике языка. Если геометр и сейчас называет свою науку именем, которое означает «землемерие», то психолог может обозначать свою науку именем, которое когда-то значило «учение о душе». Если сейчас понятие землемерия узко для геометрии, то когда-то оно было решающим шагом вперед, которому вся наука обязана своим существованием; если теперь идея души реакционна, то когда-то она была первой научной гипотезой древнего человека, огромным завоеванием мысли, которому мы обязаны сейчас существованием нашей науки. У животных, наверное, нет идеи души, и у них нет психологии. Мы понимаем исторически, что психология как наука должна была начаться с идеи души. Мы так же мало видим в этом просто невежество и ошибку, как не считаем рабство результатом плохого характера. Мы знаем, что наука как путь к истине непременно включает в себя в качестве необходимых моментов заблуждения, ошибки, предрассудки. Существенно для науки не то, что они есть, а то, что, будучи ошибками, они все же ведут к правде, что они преодолеваются. Поэтому мы принимаем имя нашей науки со всеми отложившимися в нем следами вековых заблуждений, как живое указание на их преодоление, как боевые рубцы от ран, как живое свидетельство истины, возникающей в невероятно сложной борьбе с ложью.

В сущности, так поступают все науки. Разве строители будущего все начинают сначала, разве они не являются завершителями и наследниками всего истинного в человеческом опыте, разве в прошлом у них нет союзников и предков? Пусть укажут нам хоть одно слово, хоть одно научное имя, которое можно применить в буквальном смысле. Или математика, философия, диалектика, метафизика означают то, что они означали когда-то? Пусть не говорят, что две ветви знания об одном объекте непременно должны носить одно имя. Пусть вспомнят логику и психологию мышления. Науки классифицируются и обозначаются не по объекту их изучения, а по принципам и целям изучения.

Разве в философии марксизм не хочет знать своих предков? *Только неисторические и нетворческие умы* изобретательны на новые имена и науки: марксизму не к лицу такие идеи. Челпанов к делу приводит справку, что в эпоху французской революции термин «психология» был заменен термином «идеология», так как психология для той эпохи — наука о душе; идеология же — часть зоологии и делится на физиологическую и рациональную. Это верно, но какой неисчислимый вред происходит от такого неисторического словоупотребления, можно видеть из того, как часто трудно расшифровать и теперь отдельные места об идеологии в текстах Маркса, как двусмысленно звучит этот термин и дает повод утверждать таким *«исследователям»,* как Челпанов, что для Маркса идеология и означала психологию. В этой терминологической реформе лежит *отчасти* причина того, что роль и значение старой психологии недооценены в истории нашей науки. И наконец, в ней живой разрыв с ее истинными потомками, она разрывает живую линию единства: Челпанов, который заявлял, будто психология не имеет ничего общего с физиологией, теперь клянется Великой революцией, что психология всегда была физиологической и что *«современная научная психология есть детище психологии французской революции»* (Г. И. Челпанов, 1924, с, 27). Только *безграничное невежество* или расчет на *чужое невежество* могли продиктовать эти строки. Чья *современная* психология? Милля или Спенсера, Бэна и Рибо? Верно. Но Дильтея и Гуссерля, Бергсона и Джемса, Мюнстерберга и Стаута, Мейнонга и Липпса, Франка и Челпанова? Может ли быть большая неправда: ведь все эти строители новой психологии клали в *основу* науки другую систему, враждебную Миллю и Спенсеру, Бэну и Рибо, *те же имена,* которыми прикрывается Челпанов, третировали, «как мертвую собаку». Но Челпанов прикрывается чужими для него и враждебными именами, спекулируя на двусмысленности термина «современная психология». Да, в современной психологии есть ветвь, которая может себя считать детищем революционной психологии, но Челпанов всю жизнь (и сейчас) только и делал, что стремился загнать эту ветвь в темный угол науки, отделить ее от психологии.

Но еще раз: как опасно общее имя и как неисторично поступили психологи Франции, которые изменили ему!

Это имя, введенное впервые в науку Гоклениусом, профессором в Марбурге, в 1590 г. и принятое его учеником Касманом (1594), а не Хр. Вольфом, т. е. с половины XVIII в., и не впервые у Меланхтона, как ошибочно принято думать, и сообщено у Ивановского как имя для обозначения части антропологии, которая вместе с соматологией образует одну науку. Приписывание Меланхтону этого термина основывается на предисловии издателя к XIII тому его сочинений, в котором ошибочно указывается на Меланхтона как первого автора психологии. Имя это

совершенно правильно оставил Ланге, автор психологии без души. «Но разве психология не называется учением о душе? — спрашивает он. — Как же мыслима наука, которая оставляет под сомнением, имеется ли у нее вообще предмет для изучения?» Однако он находил педантичным и непрактичным отбросить традиционное название, раз переменился предмет науки, и призывал принять без колебания психологию без души.

Именно с реформы Ланге началась бесконечная канитель с именем психологии. Это имя, взятое само по себе, перестало что-либо означать: к нему надо было прибавлять всякий раз: «без души», «без всякой метафизики», «основанная на опыте», с «эмпирической точки зрения» и т. д. без конца. *Просто* психология перестала существовать. В этом была ошибка Ланге: приняв старое имя, он не завладел им *вполне,* без остатка — не разделил его, не отделил от традиции. Раз психология — без души, то с душой — уже не психология, а нечто другое. Но здесь, конечно, у него не хватило не доброй воли, а силы и срока: раздел еще не назрел.

Этот терминологический вопрос стоит и сейчас перед нами и входит в тему о разделе двух наук.

Как мы будем называть естественнонаучную психологию? Ее теперь называют часто объективной, новой, марксистской, научной, наукой о поведении. Конечно, мы сохраним за ней имя психологии. Но какой? Чем мы отличим ее от всякой другой системы знаний, пользующейся тем же именем? Стоит только перечесть малую долю из тех определений, которые сейчас применяются к психологии, чтобы увидеть: в основе этих разделений нет логического единства; иной раз эпитет означает школу бихевиоризма, иной раз — гештальтпсихологию, иной раз — метод экспериментальной психологии, психоанализ; иной раз — принцип построения (эйдетическая, аналитическая, описательная, эмпирическая); иной раз — предмет науки (функциональная, структурная, актуальная, интенциональная); иной раз — область исследования (Individual psychologia); иной раз — мировоззрение (персонализм, марксизм, спиритуализм, материализм); иной раз — многое (субъективная — объективная, конструктивная — реконструктивная, физиологическая, биологическая, ассоциативная, диалектическая и еще, и еще). Говорят еще об исторической и понимающей, объяснительной и интуитивной, научной (Блонский) и «научной» (в смысле естественнонаучной — у идеалистов).

Что же означает после этого слово «психология»? «Скоро наступит время, — говорит Стаут, — когда никому не придет в голову писать книгу по психологии вообще, как не приходит в голову писать по математике вообще» (1923, с. 3). Все термины неустойчивы, логически не исключают один другой, не терминированы, путаны и темны, многосмысленны, случайны и указывают

на вторичные признаки, что не только не облегчает ориентировку, но затрудняет ее. Вундт назвал свою психологию физиологической, а после раскаивался и считал это ошибкой, полагая, что ту же работу следует назвать экспериментальной. Вот лучшая иллюстрация того, как мало значат все эти термины. Для одних «экспериментальная» — синоним «научная», для других — лишь обозначение метода. Мы укажем только те употребительнейшие эпитеты, которые прилагаются к психологии, рассматриваемой в свете марксизма.

Я считаю нецелесообразным называть ее объективной. Челпанов справедливо указал, что термин этот в психологии употребляется в иностранной науке в самом разном смысле. И у нас он успел породить много двусмысленностей, способствовал путанице гносеологической и методологической проблемы о духе и материи. Термин помог путанице метода как технического приема и как способа познания, что имело следствием трактование диалектического метода наряду с анкетным как равно объективных, и убеждение, что в естествознании устранено всякое пользование субъективными показаниями, субъективными (в генезисе) понятиями и разделениями. Он часто вульгаризировался и приравнивался к истинному, а субъективный — к ложному (влияние обычного словоупотребления). Далее, он вообще не выражает сути дела: только в условном смысле и в одной части он выражает сущность реформы. Наконец, психология, которая хочет быть и учением о субъективном или хочет на своих путях разъяснить и субъективное, не должна ложно именовать себя объективной.

Неверно было бы называть нашу науку и психологией поведения. Не говоря уже о том, что, как и предыдущий эпитет, этот новый не разделяет нас с целым рядом направлений и, значит, не достигает своей цели, что он ложен, ибо новая психология хочет знать и психику, термин этот *обывательски житейский*, чем он и мог привлечь к себе американцев. Когда Дж. Уотсон говорит: «представление о личности в науке о поведении и в здравом смысле» (1926, с. 355) — и отождествляет то и другое, когда он ставит себе задачей создать науку, чтобы «обыкновенный человек», «подходя к науке о поведении, не чувствовал перемены метода или какого-либо изменения предмета» (там же, с. 9); науку, которая среди своих проблем занимается и следующей: «Почему Джордж Смит покинул свою жену» (там же, с. 5); науку, которая начинает с изложения житейских методов, которая не может сформулировать различия между ними и научными методами и видит *всю* разницу в изучении и тех случаев, житейски безразличных, не интересующих здравый смысл, — то термин «поведение» наиболее подходящий. Но если мы убедимся, как будет показано ниже, что он логически несостоятелен и не дает критерия, по которому можно отличить, почему перистальтика

кишок, выделение мочи и воспаление должны быть исключены из науки; что он многозначен и нетерминирован и означает у Блонского и Павлова, у Уотсона и Коффки совершенно разные вещи, мы не колеблясь откинем его.

Неправильным, далее, я считал бы и определение психологии как марксистской. Я говорил уже о недопустимости излагать учебники с точки зрения диалектического материализма (В. Я. Струминский, 1923; К. Н. Корнилов, 1925); но и «очерк марксистской психологии», как в переводе озаглавил Рейснер книжку Джемсона, я считаю неверным словоупотреблением; даже такие словосочетания, как «рефлексология и марксизм», когда речь идет об отдельных деловых течениях внутри физиологии, я считаю неправильными и рискованными. Не потому, чтобы я сомневался в возможности такой оценки, а потому, что берутся несоизмеримые величины, потому что выпадают опосредующие члены, которые только и делают такую оценку возможной; утрачивается и искажается масштаб. Автор ведь судит *всю* рефлексологию не с точки зрения *всего* марксизма, а отдельных высказываний группы марксистов-психологов. Было бы неверно, например, ставить проблему: волсовет и марксизм, хотя несомненно, что в теории марксизма есть не меньше ресурсов для освещения вопроса о волсовете, чем о рефлексологии; хотя волсовет есть непосредственно марксистская идея, логически связанная со всем целым. И все же мы употребляем другие масштабы, пользуемся посредствующими, более конкретными и менее универсальными понятиями: мы говорим о Советской власти и волсовете, о диктатуре пролетариата и волсовете, о классовой борьбе и волсовете. Не все то, что связано с марксизмом, следует называть марксистским; часто это должно подразумеваться само собой. Если прибавить к этому, что психологи в марксизме обычно апеллируют к диалектическому материализму, т. е. к самой универсальной и обобщенной его части, то несоответствие масштаба станет еще яснее.

Наконец, особенная трудность приложения марксизма к новым областям: нынешнее конкретное состояние этой теории; огромная ответственность в употреблении этого термина; политическая и идеологическая спекуляция на нем — все это не позволяет хорошему вкусу сказать сейчас: *«марксистская психология»*. Пусть лучше другие скажут о нашей психологии, что она марксистская, чем нам самим называть ее так; применим ее на деле и повременим на словах. В конце концов, марксистской психологии *еще нет,* ее надо понимать как историческую задачу, но не как данное. А при современном положении вещей трудно отделаться от впечатления научной несерьезности и безответственности при этом имени.

Против этого говорит еще то обстоятельство, что синтез психологии и марксизма осуществляется не одной школой, и

имя это в Европе легко дает повод для путаницы. Едва ли многие знают, что индивидуальная психология Адлера соединяет себя с марксизмом. Чтобы понять, что это за психология, следует вспомнить ее методологические основы. Когда она доказывала свое право на то, чтобы быть наукой, она ссылалась на Риккерта, который говорит, что слово «психолог» в применении к естественнику и историку имеет два различных смысла, и потому различает естественнонаучную и историческую психологию; если этого не сделают, тогда психологию историка и поэта нельзя называть психологией, потому что она ничего общего не имеет с психологией. И теоретики новой школы принимали, что историческая психология Риккерта и индивидуальная психология — одно и то же (Л. Бинсвангер, 1922).

Психология разделилась надвое, и спор идет только об имени и теоретической возможности новой самостоятельной ветви. Психология невозможна как естественная наука, индивидуальное не может быть подведено ни под какой закон; она хочет не объяснять, а понимать (там же). Это разделение в психологию ввел К. Ясперс, но под понимающей психологией он имел в виду феноменологию Гуссерля. Как основа всякой психологии она очень важна, даже незаменима, но она сама не есть и не хочет быть индивидуальной психологией. Понимающая психология может исходить лишь из телеологии. Штерн обосновал такую психологию; персонализм — лишь другое имя для понимающей психологии, но он пытается средствами экспериментальной психологии, естественных наук в дифференциальной психологии изучить личность: объяснение и понимание одинаково остаются неудовлетворенными. Только интуиция, а не дискурсивно-каузальное мышление может привести к цели. Титул «философия «я» она считает для себя почетным. Она вовсе не психология, а философия и такой хочет быть. Так вот, *такая* психология, относительно природы которой не может быть никакого сомнения, ссылается в своих построениях, например в теории массовой психологии, на марксизм, на теорию базиса — надстройки как на естественный свой фундамент (В. Штерн, 1924). Она дала лучший и до сих пор самый интересный в *социальной* психологии проект синтеза марксизма и индивидуальной психологии в теории классовой борьбы: марксизм и индивидуальная психология должны и призваны углубить и оплодотворить друг друга. Гегелевская триада применима к душевной жизни, как и к хозяйству (совсем как у нас). Проект этот вызвал интересную полемику, которая показала в защите этой мысли здоровый, критический и вполне марксистский — в ряде вопросов — подход. Если Маркс научил нас понимать экономические основы классовой борьбы, то Адлер сделал то же для ее психологических основ.

Это не только иллюстрирует всю сложность современного положения в психологии, где возможны самые неожиданные и

парадоксальные сочетания, но и опасность данного эпитета (кстати, еще из парадоксов: эта же психология оспаривает у русской рефлексологии право на теорию относительности). Если марксистской психологией называют эклектическую и беспринципную, легковесную и полунаучную теорию Джемсона, если большинство влиятельных гештальтпсихологов считают себя марксистами и в научной работе, то имя это теряет определенность применительно к начинающим психологическим школам, еще не завоевавшим права на «марксизм». Я, помню, был крайне удивлен, когда в мирном разговоре узнал об этом. С одним из образованнейших психологов был у меня такой разговор: «Какой психологией занимаетесь вы в России? То, что вы марксисты, ничего еще не говорит о том, какие вы психологи. Зная популярность Фрейда в России, я сначала было подумал об адлерианцах: ведь они тоже марксисты, но у вас — совсем другая психология? Мы тоже социал-демократы и марксисты, но мы также дарвинисты и еще коперникианцы». В том, что он был прав, убеждает меня одно, на мой взгляд, решающее соображение. Ведь мы в самом деле не станем называть «дарвинистской» нашу биологию. Это как бы включается в самое понятие *науки:* в нее входит признание величайших концепций. Марксист-историк никогда не назвал бы: «марксистская история России». Он считал бы, что это видно из самого дела. «Марксистская» для него синоним: «истинная, научная»; иной *истории,* кроме марксистской, он и не признает. И для нас дело должно обстоять так: наша наука в такой мере будет становиться марксистской, в какой мере она будет становиться истинной, научной; и именно над превращением ее в истинную, а не над согласованием ее с теорией Маркса мы будем работать. По самому смыслу слова и по существу дела мы не можем говорить: «марксистская психология» в том смысле, в каком говорят: ассоциативная, экспериментальная, эмпирическая, эйдетическая психология. Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: *все,* что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию — это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием *научной* психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась.

В этом смысле Блонский (1921) употребляет термин «научная психология». И он вполне прав. То, что мы хотели сделать, смысл нашей реформы, суть нашего расхождения с эмпириками, основной характер нашей науки, наша цель и объем нашей задачи, ее содержание и метод выполнения — все выражает этот эпитет. Он бы вполне удовлетворил меня, если бы он не был не нужен. Выраженный в наиболее верной форме, он обнаружил ясно: он не может ничего ровно выразить по сравнению с тем,

что содержится в самом определяемом слове. Ведь «психология» и есть название *науки,* а не театральной пьесы или кинофильма. Она только и может быть научной. Никому не придет в голову назвать описание неба в романе астрономией; так же мало подходит имя «психология» для описания мыслей Раскольникова и бреда леди Макбет. Все, что ненаучно описывает психику, есть не психология, а нечто другое — все, что угодно: реклама, рецензия, хроника, беллетристика, лирика, философия, обывательщина, сплетня и еще тысяча разных вещей. Ведь эпитет «научная» приложим не только к очерку Блонского, но и к исследованиям памяти Мюллера, и к опытам над обезьянами Келера, и к учению о порогах Вебера-Фехнера, и к теории игры Грооса, и к учению о дрессировке Торндайка, и к теории ассоциации Аристотеля, т. е. ко *всему* в истории и современности, что принадлежит науке. Я взялся бы спорить, что заведомо ложные, опровергнутые и сомнительные теории, гипотезы и построения тоже могут быть научны, ибо научность не совпадает с достоверностью. Билет в театр может быть абсолютно достоверен и ненаучен; теория Гербарта о чувствах как отношениях между представлениями безусловно неверна, но столь же безусловно научна. Цель и средства определяют научность какой-нибудь теории, и только. Поэтому сказать: «научная психология» — все равно, что ничего не сказать, вернее, просто сказать: «психология».

Нам и остается принять это имя. Оно прекрасно подчеркнет то, что мы хотим, — объем и содержание нашей задачи. А она ведь не в создании школы рядом с другими школами; она охватывает не какую-нибудь часть или сторону, или проблему, или способ истолкования психологии, наряду с другими аналогичными частями, школами и т. п. Речь идет обо *всей* психологии, *во всем ее объеме;* о единственной психологии, не допускающей никакой другой; речь идет об осуществлении психологии как науки.

Поэтому будем говорить просто: психология. Будем лучше пояснять эпитетами другие направления и школы и отделять в них научное от ненаучного, психологию от эмпиризма, от теологии, от эйдоса и еще от всего, что налипло на нашей науке за века ее существования, как на борту корабля дальнего плавания.

Эпитеты понадобятся нам для другого: для систематического, *выдержанно-логического, методологического разделения* дисциплин внутри психологии: так, мы будем говорить об общей и детской, зоо- и патопсихологии, дифференциальной и сравнительной. Психология же будет общим именем целой семьи наук. Ведь наша задача вовсе не в том, чтобы *выделить* свою работу из общей психологической работы в прошлом, но в том, чтобы *объединить* свою работу со всей научной разработкой психологии в одно целое на некоей новой основе. Выделить же мы хотим не свою школу из науки, а науку — из ненауки, психологию — из

непсихологии. Этой психологии, о которой мы говорим, еще нет; ее предстоит создать — не одной школе. Много поколений психологов потрудятся над этим, как говорил Джемс; у психологии *будут* свои гении и свои рядовые исследователи; но то, что возникнет из совместной работы поколений, гениев и простых мастеров науки, будет именно психологией. С этим именем войдет наша наука в новое общество, в преддверии которого она начинает оформляться. Наша наука не могла и не может развиться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука станет в центре жизни. «Прыжок из царства необходимости в царство свободы» неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В этом смысле прав Павлов, называя нашу науку последней наукой о самом человеке. Она действительно будет последней в исторический период человечества наукой или в предыстории человечества. Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека как о несомненной черте нового человечества и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст себя сам...

В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма и истории науки была бы не полна. Но и эта наука о новом человеке будет все же психологией; мы теперь держим у себя в руках нить от нее. Нужды нет, что эта психология будет так же мало походить на нынешнюю, как — по словам Спинозы — созвездие Пса походит на собаку, лающее животное (Этика, теорема 17, Схолия).

Проблема культурного развития ребенка

Вечные законы природы превращаются все более и более в исторические законы.

Ф. Энгельс

1

Проблема

В процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления. В развитии поведения ребенка следует, таким образом, различать две основных линии. Одна — это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания ребенка. Другая — линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения.

Так, например, ребенок старшего возраста может запоминать лучше и больше, чем ребенок младшего возраста по двум совершенно различным причинам. Процессы запоминания проделали в течение этого срока известное развитие, они поднялись на высшую ступень, но по какой из двух линий шло это развитие памяти — это может быть вскрыто только при помощи психологического анализа.

Ребенок, может быть, запоминает лучше потому, что развились и усовершенствовались нервнопсихические процессы, лежащие в основе памяти, развилась органическая основа этих процессов — короче, «мнема» или «мнемические функции» ребенка. Но развитие могло идти и совершенно другим путем. Органическая основа памяти, или мнема, могла и не измениться за этот срок сколько-нибудь существенным образом, но могли развиться самые приемы запоминания, ребенок мог научиться лучше пользоваться своей памятью, он мог овладеть мнемотехническими способами запоминания, в частности — способом запоминать при помощи знаков.

В действительности всегда могут быть открыты обе линии развития, потому что ребенок старшего возраста запоминает не только больше, чем ребенок младшего, но он запоминает также иначе, иным способом. В процессе развития происходит все

время это качественное изменение форм поведения, превращение одних форм в другие. Ребенок, который запоминает при помощи географической карты или при помощи плана, схемы, конспекта, может служить примером такого культурного развития памяти.

Есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др. В этом убеждает нас не только изучение психологического развития примитивного человека, но и прямые и непосредственные наблюдения над детьми.

Для правильной постановки проблемы культурного развития ребенка имеет большое значение выделенное в последнее время понятие детской примитивности. Ребенок-примитив — это ребенок, не проделавший культурного развития или стоящий на относительно низкой ступени этого развития. Выделение детской примитивности, как особой формы недоразвития, может способствовать правильному пониманию культурного развития поведения. Детская примитивность, т. е. задержка в культурном развитии ребенка, бывает связана большей частью с тем, что ребенок по каким-либо внешним или внутренним причинам не овладел культурными средствами поведения, чаще всего — языком.

Однако примитивный ребенок — здоровый ребенок. При известных условиях ребенок-примитив проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня Культурного человека. Это отличает примитивизм от слабоумия. Правда, детская примитивность может сочетаться со всеми степенями естественной одаренности.

Примитивность, как задержка в культурном развитии, осложняет почти всегда развитие ребенка, отягченного дефектом. Часто она сочетается с умственной отсталостью. Но и при такой смешанной форме все же примитивность и слабоумие остаются двумя различными по своей природе явлениями, судьба которых также глубоко различна. Одно есть задержка органического или естественного развития, коренящаяся в дефектах мозга. Другое — задержка в культурном развитии поведения, вызванная недостаточным овладением средствами культурного мышления.

Приведем пример:

Девочка 9 лет, вполне нормальна, примитивна. Девочку спрашивают: 1) В одной школе некоторые дети хорошо пишут, а некоторые хорошо рисуют, все ли дети в этой школе хорошо

пишут и рисуют? — Ответ: Откуда я знаю, что я не видела своими глазами, то я не могу объяснить. Если бы я видела своими глазами. 2) Все игрушки моего сына сделаны из дерева, а деревянные вещи не тонут в воде. Могут потонуть игрушки моего сына или нет? — Ответ: Нет. — Почему? — Потому что дерево никогда не тонет, а камень тонет. Сама видела. 3) Все мои братья жили у моря, и все они умеют хорошо плавать. Все ли люди, которые живут около моря, умеют хорошо плавать или не все? — Ответ: Некоторые хорошо, некоторые совсем не умеют, сама видела. У меня есть двоюродная сестра, она не умеет плавать. 4) Почти все мужчины выше, чем женщины. Выше ли мой дядя, чем его жена, или нет? — Ответ: Не знаю. Если бы я видела, то я бы сказала, если бы я видела вашего дядю: он высокий или низкий, то я сказала бы вам. 5) Мой двор меньше сада, а сад меньше огорода. Меньше ли двор, чем огород, или нет? — Ответ: Тоже не знаю. А как вы думаете: разве, если я не видела, я разве могу вам объяснить? А если я скажу «большой огород», а если это не так?[1]

Или другой пример: мальчик-примитив. Вопрос: Чем не похожи дерево и бревно? — Ответ: Дерево не видал, ей-богу не видал, дерева не знаю, ей-богу не видал. — Перед окном растет липа. На вопрос с указанием на липу: — А это что? — Ответ: Это липа.

Задержка в развитии логического мышления и в образовании понятий проистекает непосредственно из того, что дети не овладели еще достаточно языком, этим главным орудием логического мышления и образования понятий. «Наши многочисленные наблюдения доказывают, — говорит А. Петрова, из исследований которой мы заимствуем приведенные выше примеры, — что полная замена одного неокрепшего языка другим, также не завершенным, не проходит безнаказанно для психики. Эта замена одной формы мышления другою особенно понижает психическую деятельность там, где она и без того небогата».

В нашем примере девочка, сменившая еще не окрепший татарский язык на русский, так и не овладела до конца умением пользоваться языком как орудием мышления. Она обнаруживает полное неумение пользоваться словом, хотя и говорит, так сказать, умеет им пользоваться как средством сообщения. Она не понимает, как можно заключать на основании слов, а не на основании того, что она видела своими глазами. Обычно обе линии психологического развития, естественного и культурного, сливаются так, что их бывает трудно различить и проследить каждую в отдельности. В случае резкой задержки одной какой-нибудь из этих двух линий происходит их более или менее явное разъединение, как это мы видим в случаях детской примитивности.

[1] *А. Петрова.* «Дети-примитивы». Вопросы педол. и детск. психоневрологии, Вып. 2. Сб. под ред. проф. М.О. Гуревича, М., 1926.

Эти же случаи показывают нам, что культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка. Культура вообще не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но она видоизменяет природу сообразно целям человека. То же самое происходит и в культурном развитии поведения. Оно также заключается во внутренних изменениях того, что дано природой в естественном развитии поведения.

Как еще показал Геффдинг, высшие формы поведения не располагают такими средствами и фактами, каких не было бы уже при низших формах этой самой деятельности. «То обстоятельство, что ассоциация представлений делается при мышлении предметом особого интереса и сознательного выбора, не может, однако, изменить законов ассоциаций; мышлению в собственном смысле точно так же невозможно освободиться от этих законов, как невозможно, чтобы мы какой-либо искусственной машиной устранили законы внешней природы; но психологические законы точно так же, как и физические, мы можем направить на служение нашим целям». Когда мы, следовательно, намеренно вмешиваемся в течение процессов нашего поведения, то это совершается только по тем же законам, каким подчинены эти процессы в своем естественном течении, «точно так же, как только по законам внешней природы мы можем ее видоизменять и подчинять своим целям». Это указывает нам верное соотношение, существующее между культурным приемом поведения и примитивными его формами.

2

Анализ

Всякий культурный прием поведения, даже самый сложный, может быть всегда полностью и без всякого остатка разложен на составляющие его естественные нервно-психические процессы, как работа всякой машины может быть в конечном счете сведена к известной системе физико-химических процессов. Поэтому первой задачей научного исследования, когда оно подходит к какому-нибудь культурному приему поведения, является анализ этого приема, т. е. вскрытие его составных частей, естественных психологических процессов, образующих его.

Этот анализ, проведенный последовательно и до конца, всегда приводит к одному и тому же результату, именно он показывает, что нет такого сложного и высокого приема культурного мышления, который бы не состоял, в конечном счете, из неко-

торых первичных элементарных процессов поведения. Путь и значение такого анализа легче всего могут быть пояснены при помощи какого-нибудь конкретного примера. В наших экспериментальных исследованиях мы ставим ребенка в такую ситуацию, в которой перед ним возникает задача запомнить известное количество цифр, слов или другой какой-либо материал. Если эта задача не превышает естественных сил ребенка, ребенок справляется с ней естественным или примитивным способом. Он запоминает, образуя ассоциативные или условно-рефлекторные связи между стимулами и реакциями.

Ситуация в наших экспериментах, однако, почти никогда не оказывается такой. Задача, встающая перед ребенком, обычно превышает его естественные силы. Она оказывается не разрешимой таким примитивным и естественным способом. Тут же перед ребенком лежит обычно какой-нибудь совершенно нейтральный по отношению ко всей игре материал: бумага, булавки, дробь, веревка и т. д. Ситуация оказывается в данном случае очень похожей на ту, которую Келер создавал для своих обезьян. Задача возникает в процессе естественной деятельности ребенка, но разрешение ее требует обходного пути или применения орудия.

Если ребенок изобретает этот выход, он прибегает к помощи знаков, завязывая узелки на веревке, отсчитывая дробинки, прокалывая или надрывая бумагу и т. д. Подобное запоминание, основывающееся на использовании знаков, мы рассматриваем как типический пример всякого культурного приема поведения. Ребенок решает внутреннюю задачу с помощью внешних средств; в этом мы видим самое типическое своеобразие культурного поведения.

Это же отличает ситуацию, создаваемую в наших экспериментах, от ситуации Келера, которую сам этот автор, а за ним и другие исследователи пытались перенести на детей. Там задача и ее разрешение находились всецело в плане внешней деятельности. У нас — в плане внутренней. Там нейтральный объект приобретал функциональное значение орудия, здесь — функциональное значение знака.

Именно по этому пути развития памяти, опирающейся на знаки, и шло человечество. Такая, мнемотехническая по существу, операция является специфически человеческой чертой поведения. Она невозможна у животного. Сравним теперь натуральное и культурное запоминание ребенка. Отношение между одной и другой формой может быть наглядно выражено при помощи приводимой нами схемы треугольника.

При натуральном запоминании устанавливается простая ассоциативная или условно-рефлекторная связь между двумя точками А и В. При мнемотехническом запоминании, пользующемся каким-либо знаком, вместо одной ассоциативной связи АВ

устанавливаются две другие *AX* и *BX*, приводящие к тому же результату, но другим путем. Каждая из этих связей *AX* и *BX* является таким же условно-рефлекторным процессом замыкания связи в коре головного мозга, как и связь *AB*. Мнемотехническое запоминание, таким образом, может быть разложено без остатка на те же условные рефлексы, что и запоминание естественное.

Новым является факт замещения одной связи двумя другими. Новой является конструкция или комбинация нервных связей, новым является направление, данное процессу замыкания связи при помощи знака. Новыми являются не элементы, но структура культурного приема запоминания.

3

Структура

Второй задачей научного исследования и является выяснение структуры этого приема. Хотя всякий прием культурного поведения и составляется, как показывает анализ, из естественных психологических процессов, однако он объединяет их не механически, а структурно. Это значит, что все входящие в состав этого приема процессы представляют собою сложное функциональное и структурное единство. Это единство образует, во-первых, задача, на разрешение которой направлен данный прием, и, во-вторых, средство, при помощи которого он осуществляется. С точки зрения генетической мы совершенно верно назвали первый и второй моменты. Однако структурно именно второй момент является главенствующим и определяющим, так как одна и та же задача, разрешаемая различными средствами, будет иметь и различную структуру. Стоит только ребенку в описанной выше ситуации обратиться к помощи внешних средств для запоминания, как весь строй ее процессов будет определен характером того средства, которое он избрал. Запоминание, опирающееся на различные системы знаков, будет различным по своей структуре. Знак, или вспомогательное средство культурного приема, образует таким образом структурный и функциональный центр, который определяет состав и относительное значение каждого частного процесса. Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции. Образующиеся при этом структуры имеют свои специфические закономерности. В них одни психологические операции замещаются другими, приводящими к тому же результату,

но совершенно другим путем. Так, например, при мнемотехническом запоминании сравнение, догадка, оживление старой связи, иногда логическая операция становятся на службу запоминания. Именно структура, объединяющая все отдельные процессы, входящие в состав культурного приема поведения, превращает этот прием в психологическую функцию, выполняющую свою задачу по отношению к поведению в целом.

4

Генез

Однако структура эта не остается неизменной, и в этом заключается самое важное из всего, что мы сейчас знаем о культурном развитии ребенка. Эта структура не создается извне. Она возникает закономерно на известной ступени естественного развития ребенка. Она не может быть навязана ребенку извне, но всегда возникает изнутри, хотя и складывается под решающим воздействием внешней среды. Раз возникши, она не остается неизменной, а подвергается длительному внутреннему изменению, которое обнаруживает все признаки развития.

Новый прием поведения не просто остается закрепленным, как известный внешний навык. Он имеет свою внутреннюю историю. Он включается в общий процесс развития поведения ребенка, и мы получаем поэтому право говорить о генетическом отношении, в котором одни структуры культурного мышления и поведения стоят к другим, о развитии приемов поведения. Это развитие, конечно, особого рода, глубоко отличное от развития органического, имеющее свои особые закономерности.

Схватить и верно выразить своеобразие этого типа развития представляет величайшие трудности. Мы попытаемся ниже набросать наметившуюся в экспериментальных исследованиях схему этого развития и сделать некоторые шаги, чтобы приблизиться к верному пониманию этого процесса. Бинэ, столкнувшийся в своих исследованиях с этими двумя типами развития, пытался решить задачу наиболее просто. Он исследовал память выдающихся счетчиков и при этом имел случай сравнить запоминание человека, обладающего действительно выдающейся памятью, с запоминанием человека, обладающего памятью самой заурядной, но не уступающего первому в деле запоминания огромного количества цифр.

Мнема и мнемотехника были, таким образом, впервые противопоставлены друг другу в экспериментальном исследовании, и впервые была сделана попытка найти объективные различия

этих двух по существу различных приемов памяти. Бинэ назвал свое исследование и самое явление, которому оно было посвящено, симуляцией памяти. Он полагает, что большинство психологических операций могут быть симулированы, т. е. замещены другими, которые напоминают их только по внешности и которые отличаются от них по природе. Такой симуляцией выдающейся памяти представляется Бинэ мнемотехника, которую он в отличие от натуральной называет искусственной памятью.

Мнемотехник, которого исследовал Бинэ, запоминал при помощи простого приема. Он заменял числовую память словесной. Каждую цифру он заменял соответствующей буквой, буквы складывал в слова, из слов получались фразы, и, вместо бессвязного ряда цифр, ему оставалось запомнить и воспроизвести сочиненный им таким образом маленький роман. На этом примере легко видеть, в какой степени мнемотехническое запоминание приводит к замещению одних психологических операций другими. Именно этот основной факт и бросился в глаза исследователям, он же дал им повод говорить в данном случае о симуляции естественного развития.

Это определение едва ли можно признать счастливым. Оно верно указывает на то, что при внешне сходных операциях (оба счетчика запоминали и воспроизводили одинаково точно одинаковое количество цифр) по существу одна операция симулировала другую. Если бы это обозначение имело в виду выразить только своеобразие второго типа развития памяти, против него нельзя было бы спорить. Но оно вводит в заблуждение, заключая в себе ту мысль, что здесь имела место симуляция, т. е. обман. Это — практическая точка зрения, подсказанная специфическими условиями исследования субъектов, выступающих со своими фокусами с эстрады и поэтому склонных к обману. Это скорее точка зрения судебного следователя, чем психолога.

Ведь на деле, как это признает и Бинэ, подобная симуляция не есть просто обман; каждый из нас обладает своего рода мнемотехникой, и сама мнемотехника, по мнению этого автора, должна преподаваться в школах наравне со счетом в уме. Не хотел же этот автор сказать, что в школах должно преподаваться искусство симуляции.

Так же мало счастливым представляется нам обозначение этого типа культурного развития как фиктивного развития, т. е. приводящего только к фикции органического развития. Здесь опять верно выражается негативная сторона дела, именно то, что при культурном развитии поднятие функции на высшую ступень, повышение ее деятельности основывается не на органическом, а на функциональном развитии, т. е. на развитии самого приема. Однако и это название закрывает ту несомненную истину, что в данном случае имеет место не фиктивное, а реальное

развитие особого типа, обладающее своими особыми закономерностями.

Нам хотелось бы отметить с самого начала, что это развитие подвержено влиянию тех же двух основных факторов, которые участвуют и в органическом развитии ребенка, именно биологического и социального. Закон конвергенции внутренних и внешних данных, как его называет Штерн, всецело приложим и к культурному развитию ребенка. И здесь только на известной ступени внутреннего развития организма становится возможным усвоение того или иного культурного приема, и здесь внутренне подготовленный организм нуждается непременно в определяющем воздействии среды для того, чтобы это развитие могло совершиться. Так, на известной стадии своего органического развития ребенок усваивает речь, на другой стадии он овладевает десятичной системой.

Однако соотношение обоих факторов в этом типе развития существенно изменено. Хотя активная роль и здесь выпадает на долю организма, который овладевает представленными в среде средствами культурного поведения, но органическое созревание играет скорее роль условия, чем двигателя процесса культурного развития, потому что структура этого процесса определена извне. Большинство исследований до сих пор односторонне трактовало эту проблему. Так, например, мы имеем много исследований, посвященных выяснению того, как биологическое созревание ребенка обусловливает постепенное усвоение речи, но проблема обратного влияния речи на развитие мышления изучена очень мало. Все средства культурного поведения по самой своей природе социальны.

Ребенок, усваивающий русский или английский язык, и ребенок, усваивающий язык примитивного племени, овладевают в зависимости от среды, в которой протекает их развитие, двумя совершенно различными системами мышления. Если в какой-нибудь области положение о том, что поведение индивида есть функция поведения социального целого, к которому он принадлежит, имеет *полный смысл*, то это именно в сфере культурного развития ребенка. Это развитие как бы идет извне. Оно может быть определено скорее как экзо-, чем как эндорост. Оно является функцией социально-культурного опыта ребенка.

Третьей и последней задачей в исследовании культурного развития ребенка является выяснение *психогенеза культурных форм поведения*. Мы набросаем кратко схему этого процесса развития, как она наметилась в наших экспериментальных исследованиях. Мы постараемся показать, что культурное развитие ребенка проходит, если можно доверять искусственным условиям эксперимента, четыре основные стадии, или фазы, последовательно сменяющие друг друга и возникающие одна из другой. Взятые в целом, эти стадии описывают полный круг культурного

развития какой-либо психологической функции. Данные, полученные не экспериментальным путем, вполне совпадают с намеченной нами схемой, прекрасно укладываются в нее, приобретают, распределяясь в ней, свой смысл и свое предположительное объяснение. Мы проследим кратко описание четырех стадий культурного развития ребенка так, как они последовательно сменяют друг друга в процессе простого эксперимента, описанного выше.

Первую стадию можно было бы назвать стадией примитивного поведения или примитивной психологии. В эксперименте она сказывается в том, что ребенок, обычно более раннего возраста, пытается соответственно мере своей заинтересованности запомнить предлагаемый ему материал естественным или примитивным способом. Сколько он при этом запоминает, определяется мерой его внимания, мерой его индивидуальной памяти, мерой его заинтересованности.

Обычно только трудности, встречаемые на этом пути ребенком, приводят его ко *второй стадии*.

В нашем опыте это происходит обычно так. Или ребенок сам «открывает» мнемотехнический прием запоминания, или мы приходим на помощь ребенку, который не может справиться с задачей силами своей натуральной памяти. Мы раскладываем, например, перед ребенком картинки и подбираем слова для запоминания так, чтобы они находились в какой-нибудь естественной связи с картинками. Ребенок, слушая слово, взглядывает на картинку, а затем легко воспроизводит весь ряд, так как картинки, помимо его намерения, напоминают ему только что прослушанные им слова.

Ребенок обычно очень быстро ухватывается за способ, к которому мы его подвели, но не зная обычно, *каким способом картинки* помогли ему припомнить слова, он ведет себя так. Когда ему вновь предъявляется ряд слов, он опять, на этот раз уже по своей инициативе, кладет около себя картинки, опять взглядывает на них, но так как связи на этот раз нет, а ребенок не знает, как использовать картинку для того, чтобы запомнить данное слово, он при воспроизведении, взглядывая на картинку, воспроизводит не то слово, которое было ему задано, а то, которое напоминает ему картинка.

Эту стадию условно называем мы *стадией «наивной психологии»* по аналогии с тем, что немецкие исследователи называют «наивной физикой» в поведении обезьян и детей при употреблении орудий. Употребление простейших орудий у детей предполагает наличие известного наивного физического опыта относительно простейших физических свойств своего собственного тела и тех объектов и орудий, с которыми ребенок имеет дело. Очень часто этот опыт оказывается недостаточным, и тогда «наивная физика» обезьяны или ребенка приводит его к неудаче.

Нечто подобное видим мы и в нашем эксперименте, когда ребенок уловил внешнюю связь между использованием картинок и запоминанием слов. Однако «наивная психология», т. е. накопленный им наивный опыт относительно собственных процессов запоминания оказывается еще слишком незначительным для того, чтобы ребенок мог адекватно использовать картинку в качестве знака или средства для запоминания. Так точно, как в магическом мышлении примитивного человека связь мыслей принимается за связь вещей, так здесь у ребенка связь вещей принимается за связь мыслей. Если там магическое мышление обусловлено недостатком знания законов природы, то здесь оно обусловлено недостатком знания собственной психологии.

Эта вторая стадия играет обычно роль переходной. От нее ребенок обычно очень быстро в эксперименте переходит к третьей стадии, которую можно назвать *стадией внешнего культурного приема.* Ребенок после нескольких проб обычно обнаруживает, если его психологический опыт достаточно велик, в чем дело, научается правильно пользоваться карточкой. Теперь он заменяет процессы запоминания довольно сложной внешней деятельностью. Когда ему представляется слово, он выискивает из множества лежащих перед ним картинок ту, которая оказывается для него наиболее тесно связанной с заданным словом. При этом вначале он обычно старается использовать естественную связь, существующую между картинкой и словом, а затем довольно быстро переходит к созданию и образованию новых связей.

Однако и эта третья стадия длится в эксперименте сравнительно недолго и сменяется *четвертой стадией*, непосредственно возникающей из третьей. Внешняя деятельность ребенка при запоминании с помощью знака переходит во внутреннюю деятельность. Внешний прием как бы вращивается и становится внутренним. Проще всего наблюдать это тогда, когда ребенок должен запомнить предъявляемые ему слова, пользуясь картинками, разложенными в определенном порядке. После нескольких раз ребенок обычно «заучивает» уже и самые картинки, и ему нет больше надобности прибегать к ним. Он связывает теперь задаваемое слово с *названием той картинки*, порядок которых он уже знает.

Такое «вращивание целиком» основывается на том, что внешние стимулы заменяются внутренними. Мнемотехническая карта, лежащая перед ребенком, стала его внутренней схемой. Наряду с этим приемом вращивания мы наблюдали еще несколько типов перехода третьей стадии в четвертую, из которых мы назовем только два главнейших. Первый из них можно назвать вращиванием *по типу шва.* Подобно тому, как шов, соединяя две части органической ткани, очень быстро приводит к образованию соединительной ткани, так что сам шов становится

более ненужным, подобно этому происходит и выключение знака, при помощи которого была опосредствована та или иная психологическая операция.

Легче всего это наблюдать при сложных реакциях выбора у ребенка, когда каждый из предъявляемых стимулов связывается с соответствующим ему движением при помощи вспомогательного знака, например той же картинки. После ряда повторений знак становится более ненужным, стимул непосредственно вызывает соответствующую реакцию. Наши исследования в этом отношении всецело подтвердили то, что было найдено еще Леманом, который установил, что при сложной реакции выбора сначала вдвигаются между стимулом и реакцией названия или другие какие-либо ассоциативные посредники. После упражнения эти промежуточные члены выпадают, реакция переходит в простую сенсорную, а затем в простую моторную форму. Время реакции у Лемана при этом падало с 300 до 240 и 140. Прибавим к этому, что то же самое явление, только в менее развернутом виде, наблюдалось исследователями и в процессе простой реакции, которая, как это показал Вундт, по мере упражнения падает до времени простого рефлекса.

Наконец, третьим типом перехода третьей стадии в четвертую, или вращивания внешнего, приема внутрь, является следующий. Ребенок, усвоив структуру какого-нибудь внешнего приема, уже в дальнейшем строит внутренние процессы по этому типу. Он сразу начинает прибегать к внутренним схемам, начинает использовать в качестве знака свои воспоминания, прежние знания и т. д. В этом случае исследователя поражает, как однажды разрешенная задача приводит к правильному решению задач во всех аналогичных ситуациях при глубоко измененных внешних условиях. Здесь естественно вспоминаются такие же переносы, которые наблюдал Келер у обезьяны, раз верно разрешившей стоявшую перед ней задачу.

Эти схематически намеченные нами четыре стадии являются только первой предположительной наметкой того пути, по которому идет развитие культурного поведения. Однако нам хотелось бы указать, что путь, намечаемый этой схемой, совпадает с некоторыми данными, имеющимися уже в психологической литературе по этому вопросу. Мы приведем три примера, обнаруживающих в главных чертах совпадение с этой схемой.

Первый — это развитие арифметических операций у ребенка. Первую стадию здесь образует натуральная арифметика ребенка, т. е. все его оперирование с количествами до того, как он умеет считать. Сюда входят непосредственно восприятие количеств, сравнение больших и меньших групп, опознавание какой-нибудь количественной группы, распределение по одному там, где надо разделить, и т. д.

Следующей, стадией «наивной психологии», является та на-

блюдающаяся у всех решительно детей стадия, когда ребенок, зная внешние приемы счета, повторяет, подражая взрослым, — один, два, три, когда хочет что-либо сосчитать, но совершенно еще не знает, как именно при помощи чисел производится счет. На этой стадии находится девочка, описанная Штерном, которая на его просьбу сосчитать, сколько у него пальцев, ответила, что она умеет считать только свои. Третьей стадией является пора счета на пальцах, и четвертой — счет в уме, когда пальцы становятся более не нужны.

Так же легко располагается в этой схеме развитие памяти в детском возрасте. Три типа, намеченные Мейманом: механический, мнемотехнический и логический (дошкольный возраст, школьный и зрелый), явно совпадают с первой, третьей и четвертой стадиями нашей схемы. Мейман и сам, в другом месте, пытается показать, что эти три типа представляют собою генетический ряд, в котором один тип переходит в другой. С этой точки зрения логическая память взрослого человека и есть «вращенная внутрь» мнемотехническая память.

Если бы эти предположения хоть сколько-нибудь оправдались, мы получили бы новое доказательство тому, как важно применять историческую точку зрения в подходе к изучению высших функций поведения. Во всяком случае, есть одно чрезвычайно веское обстоятельство, которое говорит в пользу этого предположения. Это, прежде всего, тот факт, что словесная память, т. е. запоминание чего-либо в словах, является памятью мнемотехнической. Напомним, что Компейрэ еще определял язык как мнемотехническое орудие. Мейман справедливо показал, что слова в отношении нашей памяти имеют двоякую функцию. Они могут выступать или сами по себе, как материал памяти, или в качестве знака, при помощи которого совершается запоминание.

Стоит еще напомнить установленную в экспериментах Бюлером независимость запоминания смысла от запоминания слов и важную роль, которую играет внутренняя речь в процессе логического запоминания, для того чтобы генетическое родство мнемотехнической и логической памяти выступало со всей ясностью через соединяющее их звено памяти словесной. Отсутствующая в схеме Меймана вторая стадия обычно, вероятно, проходит очень быстро в развитии памяти и поэтому ускользает от наблюдения.

Наконец укажем и на то, что такая центральная проблема для истории культурного развития ребенка, как проблема развития речи и мышления, оказывается в согласии с нашей схемой. Эта схема, думается нам, позволяет нащупать верный подход к этой в высшей степени сложной и запутанной проблеме. Как известно, одни авторы считают речь и мышление совершенно различными процессами, из которых один служит выражением или

внешним одеянием другого. Другие, наоборот, отождествляют мышление и речь и вслед за Мюллером определяют мысль как речь минус звук.

Что говорит по этому поводу история культурного развития ребенка? Она показывает, во-первых, что генетически мышление и речь имеют совершенно различные корни. Уже это одно должно предостеречь нас от поспешного отождествления того, что генетически оказывается различным. Как установило исследование, и в онто- и в филогенезе развитие речи и мышления идет до известного этапа независимыми путями. Доинтеллектуальные корни речи в филогенезе, как язык птиц и животных, были известны очень давно. Келеру удалось установить в филогенезе доречевые корни интеллекта. Точно так же доинтеллектуальные корни в онтогенезе речи, как крик и лепет ребенка, были известны давно. Келеру, Бюлеру и другим удалось и в развитии ребенка установить доречевые корни интеллекта. Эту пору первого проявления интеллектуальных действий у ребенка, предшествующую образованию речи, Бюлер предложил называть шимпанзеподобным возрастом.

Самым замечательным в интеллектуальном поведении обезьян и ребенка этого возраста является независимость интеллекта от речи. Именно это обстоятельство приводит Бюлера к заключению, что интеллектуальное поведение в форме «инструментального мышления» предшествует образованию речи.

В известный момент обе линии развития пересекаются, перекрещиваются. Этот момент в развитии ребенка Штерн назвал величайшим открытием, которое делает ребенок в своей жизни. Именно он открывает «инструментальную функцию» слова. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя». Этот перелом в развитии ребенка сказывается объективно в том, что ребенок начинает активно расширять свой словарь, спрашивая о каждой вещи: как это называется? Бюлер, а вслед за ним Коффка указывают, что с психологической стороны существует полная параллель между этим открытием ребенка и изобретениями обезьян. Функциональное значение слова, открываемое ребенком, подобно функциональному значению палки, открываемому обезьяной. Слово, говорит Коффка, входит в структуру вещи так, как палка в ситуацию желания овладеть плодом.

Следующим наиболее важным этапом в развитии мышления и речи является переход внешней речи во внутреннюю. Когда и как совершается этот важнейший процесс развития внутренней речи? Исследования Пьяже над эгоцентризмом детской речи позволяют, думается нам, дать ответ на этот вопрос. Пьяже показал, что речь становится психологически внутренней прежде, нежели она становится внутренней физиологически. Эгоцентрическая речь ребенка является внутренней речью по психологической функции (это — речь для себя) и внешней по форме. Она

есть переходная форма от внешней речи к внутренней, и в этом ее огромное значение для генетического изучения. Коэффициент эгоцентрической речи резко падает на границе школьного возраста (с 0,50 до 0,25). Это указывает, что именно в эту пору совершается переход внешней речи во внутреннюю.

Нетрудно заметить, что три главнейших этапа в развитии мышления и речи, как они нами намечены, вполне отвечают трем основным стадиям культурного развития, как они последовательно проявляются в эксперименте. Доречевое мышление отвечает в этой схеме первой стадии натурального или примитивного поведения. Величайшее открытие в жизни ребенка, как указали Бюлер и Коффка, представляет полную параллель с изобретением орудий, следовательно, соответствует третьей стадии нашей схемы. Наконец, переход внешней речи во внутреннюю, эгоцентризм в детской речи, составляет переход из третьей в четвертую стадию, означающий превращение внешней деятельности во внутреннюю.

5

Метод

Своеобразие культурного развития ребенка требует применения соответствующего метода исследования. Этот метод можно было бы условно назвать «инструментальным», так как он основан на раскрытии «инструментальной функции» культурных знаков в поведении и его развитии.

В плане экспериментального исследования этот метод опирается на функциональную методику двойной стимуляции, сущность которой сводится к организации поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет различное «функциональное значение» в поведении. При этом непременным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является «инструментальное употребление» одного ряда стимулов, т. е. использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения той или иной психологической операции.

Есть основание полагать, что изобретение и употребление этих знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо задачи, стоящей перед ребенком, с психологической точки зрения представляют структуру поведения, сходную с изобретением и употреблением орудий.

Внутри общего отношения стимул — реакция, лежащего в основе обычной методики психологического эксперимента, следует еще, с точки зрения развитых здесь мыслей, различать дво-

якую функцию, выполняемую стимулом по отношению к поведению. Стимул может играть в одном случае роль объекта, на который направлен акт поведения, разрешающий ту или иную задачу, стоящую перед ребенком (запомнить, сравнить, выбрать, оценить, взвесить что-либо); в другом случае — роль средства, при помощи которого мы направляем и осуществляем необходимые для разрешения задачи психологические операции (запоминания, сравнения, выбора и т. п.). В обоих этих случаях функциональное отношение между актом поведения и стимулом существенно разное. В обоих случаях стимул совершенно по-разному, совершенно своеобразным способом определяет, обусловливает и организует наше поведение. Своеобразием психологической ситуации, создаваемой в наших экспериментах, является одновременное наличие стимулов обоего порядка, из которых каждый играет качественно и функционально иную роль. Выраженное в наиболее общей форме основное допущение, лежащее в основе этого метода, гласит: ребенок в овладении собой (своим поведением) идет, в общем, тем же путем, что и в овладении внешней природой, т. е. извне. Человек овладевает собой как одной из сил природы, извне — при помощи особой культурной техники знаков. Положение Бекона о руке и интеллекте могло бы служить девизом всех подобных исследований:

Nec manus nuda, nec intellectus sibi permis sus multum valet; instrumentis et auxiliis res perficitur.

Этот метод, по самому своему существу, является методом историко-генетическим. В исследование он вносит историческую точку зрения: «поведение может быть понято только как история поведения» (Блонский). Это положение является исходной точкой всего метода.

Применение этого метода возможно в плане: а) анализа культурного состава приема поведения, в) структуры этого приема как целого и как функционального единства всех входящих в его состав процессов, с) психогенеза культурного поведения ребенка. Метод этот является не только ключом к пониманию высших, возникающих в процессе культурного развития форм поведения ребенка, но и путем к практическому овладению ими в воспитании и школьном обучении.

Этот метод опирается, как на свою основу, на естественнонаучные методы изучения, поведения, в частности — на метод условных рефлексов. Своеобразие его заключается в изучении сложных функциональных структур поведения и их специфических закономерностей. Объективность — вот что роднит его с естественно-научными методами изучения поведения. В исследовании он пользуется объективными средствами психологического эксперимента. При исследовании высших функций поведения, складывающихся из сложных внутренних процессов, этот метод пытается экспериментально вызвать самый процесс обра-

зования высших форм поведения, вместо того чтобы изучать сложившуюся уже функцию в ее развитом виде. При этом особенно благоприятной для изучения оказывается третья стадия — внешнего культурного приема поведения.

Связывая сложную внутреннюю деятельность с деятельностью внешней, заставляя, например, ребенка при запоминании выбирать и раскладывать карточки, при образовании понятий — передвигать и распределять фигуры и пр., мы создаем внешний, объективный ряд реакций, функционально связанный с внутренней деятельностью и служащий отправной точкой для объективного исследования. Мы поступаем при этом так, как — допустим сравнение — поступил бы тот, кто хотел бы проследить путь, который проходит рыба в глубине от той точки, где она погружается в воду, до той, где она снова всплывает на поверхность. Мы набрасываем веревочную петлю на рыбу и по движению того конца веревки, который мы держим в руках, стараемся восстановить кривую этого пути. В наших экспериментах мы также все время стараемся держать в своих руках внешнюю нить от внутреннего процесса.

Примерами применения этого метода могут служить произведенные автором и по его почину экспериментальные исследования памяти, счета, образования понятий и др. — высших функций поведения у детей. Эти исследования мы надеемся опубликовать особо. Здесь мы хотели только в самом сжатом очерке представить проблему культурного развития ребенка.

История развития высших психических функций

Вечные законы природы также превращаются все более и более в исторические законы.

Ф. Энгельс[1]

Глава первая

Проблема развития высших психических функций

История развития высших психических функций представляет совершенно неисследованную область психологии. Несмотря на огромную важность изучения процессов развития высших психических функций для правильного понимания и уяснения решительно всех сторон личности ребенка, до сих пор не очерчены сколько-нибудь отчетливо границы этой области, не осознаны методологически ни постановка основных проблем, ни задачи, встающие перед исследователем, не разработан соответствующий метод исследования, не намечены и не развиты начатки теории или по меньшей мере рабочей гипотезы, которая помогла бы исследователю осмыслить и предположительно объяснить добываемые им в процессе работы факты и наблюдаемые закономерности.

Больше того, само понятие развития высших психических функций в применении к психологии ребенка — по нашему мнению, одно из центральных понятий генетической психологии — до сих пор остается еще смутным и неясным. Оно недостаточно разграничено с другими близкими и родственными понятиями, очертания его смысла часто расплывчаты, содержание, вкладываемое в него, недостаточно определено.

Совершенно ясно, что при таком состоянии проблемы приходится начинать с выяснения основных понятий, с постановки основных проблем, с уточнения задач исследования. Подобно тому как исследование в новой области невозможно без точно и ясно сформулированных вопросов, на которые оно должно дать ответ, монография, посвященная истории развития высших психических функций ребенка и представляющая первый опыт

[1]К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., Т. 20, с. 553.

систематического изложения и теоретического сведения многих частных исследований в этой области, должна отправляться от ясного понимания того предмета, изучению которого она обязана служить.

Вопрос осложняется еще тем, что уяснение этого предмета требует принципиального изменения традиционного взгляда на процесс психического развития ребенка. Изменение обычного аспекта, в котором рассматриваются факты психического развития, является непременным предварительным условием, без которого невозможна правильная постановка интересующей нас проблемы. Но легче усвоить тысячу новых фактов в какой-нибудь области, чем новую точку зрения на немногие известные уже факты. Между тем многие и многие факты, прочно вошедшие в систему детской психологии и нашедшие в ней свое место, как бы вырываются с корнями из прочно насиженных мест и предстают в совершенно новом свете, когда их начинают рассматривать в аспекте развития высших психических функций ребенка, но еще не осознавая их с этой именно стороны. Трудность нашей проблемы заключается не столько в неразработанности и новизне входящих в ее состав вопросов, сколько в односторонней и ложной постановке этих вопросов, подчинявшей весь накопившийся десятилетиями фактический материал инерции ложного толкования, которая продолжает сказываться до сегодняшнего дня.

Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключаются прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче — в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений.

Есть много частных исследований и прекрасных монографий, посвященных отдельным сторонам, проблемам и моментам развития высших психических функций ребенка. Детская речь и рисунок, овладение чтением и письмом, логика и мировоззрение ребенка, развитие числовых представлений и операций, даже психология алгебры и образования понятий много раз служили предметом образцовых исследований. Но все эти процессы и явления, все психические функции и формы поведения изучались прежде всего с их природной стороны, исследовались с точки зрения образующих их и входящих в их состав натуральных процессов.

Высшие психические функции и сложные культурные формы поведения со всеми присущими им специфическими особенностями функционирования и структуры, со всем своеобразием

их генетического пути — от возникновения до полной зрелости или гибели, со всеми особыми закономерностями, которым они подчинены, оставались обычно вне поля зрения исследователя.

Сложные образования и процессы разлагались при этом на составные элементы и переставали существовать как целое, как структуры. Они сводились к процессам более элементарного порядка, занимающим подчиненное положение и выполняющим определенную функцию по отношению к целому, в состав которого они входят. Как организм, разложенный на составные элементы, обнаруживает свой состав, но уже не обнаруживает специфически органических свойств и закономерностей, так и эти сложные и целостные психические образования теряли свое основное качество, переставали быть самими собой при сведении их к процессам более элементарного порядка.

Наиболее гибельно такая постановка вопроса отражалась на проблеме психического развития ребенка, ибо именно понятие развития в корне отлично от механистического представления о возникновении сложного психического процесса из отдельных частей или элементов, подобно сумме, образующейся из арифметического складывания отдельных слагаемых.

В результате господства такого подхода к проблемам развития высших психических функций ребенка анализ готовой формы поведения заменял, как правило, выяснение генезиса этой формы. Часто генезис подменялся анализом какой-либо сложной формы поведения на различных ступенях ее развития, так что создавалось представление, что развивается не форма в целом, а отдельные ее элементы, в сумме образующие на каждом данном этапе ту или иную фазу в развитии данной формы поведения.

Проще говоря, самый процесс развития сложных и высших форм поведения оставался при таком положении дел невыясненным и методологически не осознанным. Данные генезиса заменялись обычно чисто внешним, механическим, хронологическим приурочением возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту. Психология, например, сообщала нам, что образование отвлеченных понятий складывается в отчетливых формах у ребенка около 14 лет, подобно тому как смена молочных зубов на постоянные совершается около 7 лет. Но психология не могла ответить ни на вопрос, почему образование отвлеченных понятий относится именно к этому возрасту, ни на вопрос, из чего и как оно возникает и развивается.

Наше сравнение не случайно: оно отвечает истинному положению дел в психологии детского возраста. Психология до сих пор не уяснила достаточно прочно различия между органическими и культурными процессами развития и созревания, между двумя различными по существу и природе генетическими ряда-

ми и, следовательно, между двумя принципиально различными рядами закономерностей, которым подчинены эти две линии в развитии поведения ребенка.

Для детской психологии — старой и нашего времени — характерно как раз обратное стремление: поставить факты культурного и органического развития поведения ребенка в один ряд и рассматривать те и другие как явления одного порядка, одной психологической природы, обнаруживающей закономерности принципиально одинакового рода.

Мы можем замкнуть круг нашего критического описания традиционной точки зрения на культурное развитие, возвратившись снова к тому, с чего мы начали, — именно к указанию, каким образом, какой ценой достигалось в детской психологии подобное сведение двух различных рядов явлений и закономерностей к одному ряду. Это приобреталось ценой отказа от изучения специфических закономерностей одного ряда, ценой сведения сложных психических процессов к элементарным, ценой одностороннего изучения психических функций с их природной стороны.

В особых главах, посвященных анализу, выяснению функциональной структуры и генезиса форм поведения человека, мы подвергнем специальному исследованию проблему целого и частей в применении к развитию высших психических функций, как и проблему сведения высших форм поведения к элементарным. Тогда же мы попытаемся теоретически представить важнейшие специфические закономерности процесса психического развития ребенка, как они наметились в исследовании главнейших психических функций. Наше отвлеченное рассуждение сможет тогда превратиться в конкретное и облечься в плоть и кровь научных фактов.

Но сейчас ближайшей и единственной целью наших рассуждений является противопоставление двух принципиальных точек зрения на процесс психического развития ребенка. Одна из них господствовала в течение всего периода существования детской психологии в виде молчаливой, никем не высказанной и не сформулированной, но тем не менее руководящей и основной предпосылки всех исследований; в почти неизменном виде она продолжает существовать и поныне в новых исследованиях и молчаливо присутствует на каждой странице психологической книги или учебника, трактующих о фактах развития высших психических функций.

Вторая точка зрения подготовлена всем предшествующим развитием проблемы, всем накопленным фактическим материалом, всеми противоречиями и тупиками, к которым приводила исследователей старая точка зрения, всей огромной массой не разрешимых в старом плане вопросов, всей путаницей, которая десятилетиями росла и накоплялась вместе с накоплением фак-

тов на ложной основе, всем ходом психологического кризиса, успехами других отделов генетической психологии — психологии животных и психологии примитивных народов, наконец, внесением в психологию диалектического метода.

Но и эта вторая точка зрения, насколько нам известно, никем еще не высказана и не сформулирована сколько-нибудь отчетливо и полно. В процессе изложения мы попытаемся собрать и представить все те намеки на новое понимание истории культурного развития ребенка, все те элементы новой методологической формулы, которые встречаются в рассеянном виде у отдельных исследователей. Но и собранные воедино, они все же не составят того, что нам нужно, что могло бы служить исходной точкой нашего исследования. Поэтому мы должны попытаться ближе определить сущность одной и другой точек зрения и вместе с тем наметить отправной пункт нашего собственного исследования.

Первую точку зрения характеризуют, как мы уже указывали, три момента: изучение высших психических функций со стороны составляющих их натуральных процессов, сведение высших и сложных процессов к элементарным, игнорирование специфических особенностей и закономерностей культурного развития поведения. Эти моменты одинаково присущи как старой, субъективной, эмпирической, психологии, так и новой, объективной, психологии — американскому бихевиоризму и русской рефлексологии.

При всем глубочайшем принципиальном отличии старой и новой психологии, которое нельзя ни на минуту упускать из виду, оба направления роднит один общий формальный методологический момент, на который уже много раз указывали различные авторы. Этот момент состоит в аналитической установке обоих направлений, в отождествлении задач научного исследования с разложением на первоначальные элементы и сведением высших форм и образований к низшим, в игнорировании проблемы качества, не сводимого к количественным различиям, т. е. в недиалектичности научного мышления.

Старая, субъективная, психология видела основную задачу научного исследования в выделении первичных, более не разложимых элементов переживания, которые она находила то в добытых путем абстракции элементарных психических явлениях вроде ощущения, чувства удовольствия — неудовольствия и волевого усилия, то в выделенных тем же путем элементарных психических процессах и функциях вроде внимания и ассоциации. Высшие и сложные процессы разлагались на составные части, они без остатка сводились к различным по сложности и форме комбинациям этих первичных переживаний или процессов. Таким образом, возникла огромная мозаика психической жизни, составленная из отдельных кусков переживаний, грандиоз-

ная атомистическая картина расчлененного человеческого духа. Но и новая, объективная, психология не знает других путей к познанию сложного целого, кроме анализа и разложения, кроме выяснения состава и сведения к элементам. Рефлексология закрывает глаза на качественное своеобразие высших форм поведения; для нее они ничем принципиально не отличаются от низших, элементарных процессов. Вообще все процессы поведения разлагаются на различные по длине и по числу звеньев цепи сочетательные рефлексы, в иных случаях заторможенные и не выявленные во внешней части. Бихевиоризм оперирует единицами несколько иного характера, но если в рефлексологическом анализе высших форм поведения заменить одни единицы другими, вместо рефлексов подставить реакции, то картина получится чрезвычайно сходная с анализами объективной психологии.

Правда, бихевиоризм — в его наиболее последовательной и крайней форме — склонен подчеркивать роль и значение организма как целого, склонен даже видеть в целостной точке зрения на процессы поведения существенную черту отличия психологического исследования от физиологического. Иногда он поднимается до рассмотрения сложных целых именно как целых. В этих случаях он говорит об инстинктивных и эмоциональных функциях и, в отличие от них, о приобретенных функциях, т. е. о системах навыков, выработанных и готовых к употреблению при наличии соответствующей ситуации.

Понятие системы и функции, конечно, в корне отлично от понятия арифметической суммы и механической цепи реакций. Оно предполагает известную закономерность в построении системы, своеобразную роль системы как таковой, наконец, историю развития и образования системы, в то время как сумма или цепь реакций ничего не предполагает для своего объяснения, кроме простого совпадения внешней смежности известных стимулов и реакций. Также и понятие психической функции — даже в том смысле, в каком употребляет его крайний сторонник бихевиоризма, отказывающийся видеть в ней что-либо, помимо системы прежде выработанных навыков, — необходимо предполагает и заключает в себе, во-первых, отношение к целому, относительно которого выполняется известная функция, и, во-вторых, представление о целостном характере самого того психического образования, которое именуется функцией.

В этом смысле введение в психологию поведения понятий системы и функции, несомненно, представляет шаг вперед от чисто механистической концепции поведения. В научном развитии оба эти понятия могут раньше или позже привести пользующихся ими исследователей к необходимости отказаться от этой концепции вовсе. Но в том виде, в каком развиты в психологии поведения указанные понятия ныне, они едва ли означают что-либо большее, чем робкий намек на недостаточность прежних

терминов и понятий, и потому эти понятия не создали и не могут в настоящей стадии развития создать предпосылку для исследования высших процессов поведения, адекватного их психологической природе.

Но только это мы и утверждаем, сближая в одном определенном отношении субъективную и объективную психологию: только то, что атомистическая установка эмпирической и объективной психологии делает принципиально и фактически невозможным исследование высших психических процессов, адекватное их психологической природе. По существу та и другая являются психологией лишь элементарных процессов.

Не случайно поэтому в детской психологии написаны только главы, относящиеся к самому раннему возрасту, когда созревают и развиваются преимущественно элементарные функции, а высшие находятся еще в зачаточном состоянии и переживают, в сущности, свой доисторический период. В дальнейшем мы увидим, что без правильного понимания этого доисторического периода в развитии высших психических функций невозможна научная разработка и прослеживание самой истории их развития. Но несомненно одно: именно в этом периоде преобладает природная, натуральная сторона в развитии культурных, высших форм поведения, именно в этом периоде они наиболее доступны элементарному анализу.

Неудивительно поэтому, что, например, история развития детской речи заканчивается для большинства исследователей ранним возрастом, когда в действительности приближается к завершению только процесс установления речедвигательных навыков, процесс овладения внешней, природной стороной речи, но когда сделаны лишь только самые первые шаги по пути развития речи как сложной и высшей формы поведения.

Не случайно, далее, детская психология в лице лучших своих представителей приходит к выводу, что ее главный интерес всегда должен быть сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка. Детская психология в глазах этих исследователей есть психология раннего детского возраста, когда вызревают основные и элементарные психические функции. Большие шаги по пути развития ребенок делает вскоре после рождения, полагают эти авторы, и именно первые шаги (единственно только и доступные современной детской психологии) должен изучать психолог. Это подобно тому, как в учении о развитии тела в сущности исследовались бы только эмбрионы.

Это сравнение отражает истинное положение дел в психологии ребенка. Все рассуждения о центральном значении первых шагов психического развития и принципиальная защита положения, что детская психология есть по существу психология младенческого и раннего возраста, как нельзя лучше согласуются со сказанным нами выше. Современной детской психологии

по самому существу ее направления доступно изучение только эмбрионального развития высших функций, только эмбриология человеческого духа, в которую она сознательно и хочет обратиться, осознавая ближе собственные методологические границы. В ней тоже, в сущности, исследуются одни только эмбрионы.

Но сравнение с эмбриологией — не только объективно верное, но вместе с тем и предательское сравнение. Оно указывает на слабое место детской психологии, выдает ее ахиллесову пяту, раскрывает то вынужденное воздержание и самоограничение, из которых психология хочет сделать свою добродетель.

Стремление познать основные законы развития на простейших отношениях и сравнение психического развития ребенка с эмбриональным развитием с полной очевидностью показывают, что в традиционной психологии развитие поведения мыслится по аналогии с эмбриональным развитием тела, т. е. как чисто природный, биологический процесс. В сущности, это положение опирается на хорошо известный и несомненно фундаментальный факт совпадения интенсивного развития мозга в первые три года жизни, в течение которых совершается основное нарастание его веса, с развитием основных элементарных психических функций ребенка в эти же годы.

Мы далеки от мысли хоть сколько-нибудь преуменьшить значение первых шагов психического развития для всей истории личности ребенка или значение изучения этих шагов. И то и другое бесспорно огромно не только потому, что само по себе биологическое развитие поведения, с особой интенсивностью совершающееся вскоре после рождения, составляет наиважнейший предмет психологического изучения, но также и потому, что история развития высших психических функций невозможна без изучения предыстории этих функций, их биологических корней, их органических задатков. В младенческом возрасте заложены генетические корни двух основных культурных форм поведения — *употребления орудий и человеческой речи;* одно это обстоятельство выдвигает младенческий возраст в центр предыстории культурного развития.

Мы хотели лишь указать на то, что стремление ограничить детскую психологию изучением эмбрионального развития высших функций говорит о том, что сама психология высших функций находится в эмбриональном состоянии; что детской психологии чуждо самое понятие развития высших психических функций; что она по необходимости ограничивает понятие психического развития ребенка одним биологическим развитием элементарных функций, протекающим в прямой зависимости от созревания мозга как функции органического созревания ребенка.

Сходное положение существует и в объективной психологии. Не случайно наиболее разработанной, принципиально последовательной и методологически состоятельной частью реф-

лексологии является рефлексология младенческого возраста. Не случайно и лучшие исследования психологии поведения относятся к раннему детскому возрасту и к элементарным инстинктивно-эмоциональным реакциям ребенка.

Но дороги объективной и субъективной психологии в проблеме культурного развития ребенка расходятся при приближении к высшим психическим функциям. В то время как объективная психология последовательно отказывается от различения низших и высших психических функций, ограничиваясь разделением реакций на врожденные и приобретенные и рассматривая все приобретенные реакции как единый класс навыков, эмпирическая психология с великолепной последовательностью, с одной стороны, исчерпывала психическое развитие ребенка созреванием элементарных функций, с другой — над каждой элементарной функцией надстраивала второй этаж, неизвестно откуда взявшийся.

Наряду с механической памятью как высшая ее форма различалась логическая память, над непроизвольным вниманием надстраивалось произвольное, над воспроизводящим воображением возвышалось творческое, над образным мышлением возносилось, как второй этаж, мышление в понятиях, низшие чувствования симметрично дополнялись высшими, импульсивная воля — предвидящей.

Так в два этажа строилось все учение о главнейших психических функциях. Но так как детская психология имела дело только с низшим этажом, а развитие и происхождение высших функций оставались совершенно невыясненными, то тем самым создавался разрыв между детской и общей психологией. То, что общая психология находила и выделяла под именем произвольного внимания, творческого воображения, логической памяти, предвидящей воли и т. п., т. е. высшей формы, высшей функции, оставалось terra incognita для детской психологии.

История развития детской воли до сих пор еще не написана. В одной из заключительных глав нашей монографии мы попытаемся показать: это, в сущности, равносильно утверждению, что история развития всех высших психических функций еще не написана или что еще не написана история культурного развития ребенка. Все три высказывания практически равнозначны, они выражают одну и ту же мысль. Но сейчас мы воспользуемся этим бесспорным положением как примером, который можно просто благодаря фактическому сходству научной судьбы многих родственных проблем распространить и на остальные высшие функции, оставляя пока в стороне сложный ход дальнейших мыслей, позволяющий сблизить в наших глазах три основных понятия нашего исследования: *понятие высшей психической функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения собственными процессами поведения*. Так же как не напи-

сана еще история развития детской воли, не написана история развития и остальных высших функций: произвольного внимания, логической памяти и т. д. Это капитальный факт, мимо которого нельзя пройти. Мы, в сущности, ничего не знаем о развитии этих процессов. Если не считать отрывочных замечаний, умещающихся часто в двух-трех строках текста, можно сказать, что детская психология обходит молчанием эти вопросы.

Невыясненность генезиса высших функций с неизбежностью приводит к метафизической по существу концепции: высшие и низшие формы памяти, внимания, мышления существуют рядом друг с другом независимо одна от другой, они не связаны генетически, функционально или структурно, точно изначально сотворенные в двойном виде, как представляли до Ч. Дарвина существование различных животных видов. Это закрывает путь к научному исследованию и объяснению высших процессов и для общей психологии, так что не только история развития, но и теория логической памяти и произвольного внимания отсутствует в современной психологии.

Предельного выражения дуализм низшего и высшего, метафизическое разделение психологии на два этажа достигает в идее разделения психологии на две отдельные и самостоятельные науки: на физиологическую, естественнонаучную, объяснительную, или каузальную, психологию[1], с одной стороны, и понимающую, описательную, или телеологическую, психологию духа как основу всех гуманитарных наук — с другой. Это идея В. Дильтея, Г. Мюнстерберга, Э. Гуссерля и многих других, чрезвычайно распространенная в наше время и насчитывающая много сторонников, выявляет в чистом виде две разнородные и противоположные в известном смысле тенденции, которые боролись на всем протяжении существования внутри эмпирической психологии.

Эмпирическая психология, как показывает историческое и методологическое исследование современного психологического кризиса, никогда не была единой. Под покровом эмпиризма продолжал существовать скрытый дуализм, который окончательно оформился и выкристаллизовался в физиологической психологии, с одной стороны, и в психологии духа — с другой. Психология духа исходит из того совершенно правильного положения, что эмпирическая психология бессильна подняться над изучением элементов психической жизни, что она бессильна стать основой для гуманитарных наук — истории, языкознания, искусствоведения, наук о культуре.

[1]Объяснительная, или каузальная, психология — направление в психологии, которое стремилось найти физиологические причины психических явлений. В широком смысле предполагает выявление детерминации — причин и природы психики.

Из этого бесспорного положения идеалистическая философия сделала единственный вывод: психология духа по своему существу не может быть естественно-научной дисциплиной; жизнь духа нуждается в понимании, а не в объяснении; экспериментальный и индуктивный путь исследования должен уступить место интуитивному усмотрению и постижению сущностей, анализу непосредственных данных сознания; причинное объяснение должно быть заменено телеологическим; утонченный материализм объяснительной психологии должен быть окончательно изгнан из высшей психологии; при изучении духа нужно отрешиться от всех его материальных связей и от всех методов естественно-научного детерминистического мышления. Таким образом восстанавливалась в новом виде старая психология в буквальном и точном смысле этого слова как наука о душе.

Нельзя найти более убедительное доказательство неразрешимости проблемы высших психических функций на почве эмпирической психологии, чем историческая судьба этой науки, раскалывающейся на наших глазах надвое и стремящейся пожертвовать в пользу естествознания низшей своей частью, чтобы сохранить в чистоте высшую и тем воздать богу богово и кесарю кесарево. Итак, дилемма, которую эмпирическая психология осознала как роковую и неизбежную, заключается в выборе: или физиология духа, или метафизика. Психология как наука невозможна — таков исторический итог эмпирической психологии.

Нетрудно убедиться в том, что восстановление метафизической психологии, полный отказ от причинного и материалистического рассмотрения психологических проблем, возврат к чистому идеализму в психологии, неоплатонизм — все это составляет другой полюс того недиалектического атомистического мышления, о котором мы говорили прежде в связи с механическим расчленением психики на отдельные элементы и которое является исходным и конечным пунктом эмпирической психологии. Высшие формы поведения, обязанные своим происхождением историческому развитию человечества, либо ставятся в один ряд с физиологическими, органическими процессами (причем развитие их ограничивается первыми годами жизни, в течение которых интенсивно нарастает вес мозга), либо отрешаются от всего материального и начинают новую, на этот раз вечную, сверхвременную и свободную жизнь в царстве идей, раскрываясь интуитивному познанию, которое принимает форму вневременной «математики духа». Или — или. Физиология или математика духа, но не история человеческого поведения как часть общей истории человечества.

В основе психологии, взятой в аспекте культуры, предполагались закономерности чисто природного, натурального или чисто духовного, метафизического характера, но не историчес-

кие закономерности. Повторим снова: вечные законы природы или вечные законы духа, но не исторические законы.

Даже те из современных исследователей, которые пытаются найти выход из тупиков эмпирической психологии в структурной теории психического развития или в функционально-генетическом рассмотрении проблем культурной психологии, поражены этой болезнью антиисторизма. Эти исследователи знают, правда, что устанавливаемые и открываемые ими генетически психологические закономерности имеют силу только для определенного ребенка — ребенка нашей эпохи. Казалось бы, отсюда один шаг до признания исторического характера этих закономерностей. Но вместо шага вперед исследователь быстро и смело делает шаг назад — к зоологии — и утверждает, например, что закономерности, управляющие развитием речи в раннем возрасте, те же, что и закономерности, проявляющиеся в поведении шимпанзе при употреблении орудий, т. е. закономерности биологического характера. Для своеобразия высших, специфически человеческих форм поведения не остается места.

Понятие структуры одинаково распространяется на все формы поведения и психики. Снова в свете или, вернее, в сумерках структуры все кошки серы: вся разница в том, что один вечный закон природы — закон ассоциации — сменился другим, столь же вечным законом природы — законом структуры. Для культурного, исторического в человеческом поведении снова нет соответствующих понятий. Понятие структуры постепенно проникает в физиологию нервной деятельности, потом еще ниже и глубже — в физику, и историческое (все культурное есть по природе своей историческое явление) снова растворяется в природном, культурное — в натуральном.

Особенно рельефно и резко проступает внутреннее противоречие, методологическая неправомерность подобного подхода к историческим категориям психологии как к природным категориям в тех исследованиях, которые имеют смелость выйти за пределы исследования эмбрионов высших форм поведения и оставляют надежный, руководящий, но, очевидно, недостаточный для объяснения высшего поведения критерий: параллелизм психического развития и нарастания веса мозга. Эти исследования исходят из того предположения, что развитие высших психических функций не заканчивается в главнейших чертах в первые три года жизни; что оно не исчерпывается развитием натуральных процессов, образующих состав высших форм поведения; что психология может и должна искать специфические закономерности культурно-психологического развития.

Но даже в лучших исследованиях этого рода, посвященных развитию речи и мышления ребенка дошкольного и школьного возраста, развитию суждений и умозаключений в детском возрасте, развитию детского мировоззрения, представления о мире

и о причинности и развитию других высших и наиболее сложных функций, образований и сторон личности ребенка, по отношению ко всем этим проблемам устанавливается своеобразный методологический подход как к природным, натуральным категориям психологии. Все взято вне исторического аспекта. Представление о мире и о причинности современного европейского ребенка из интеллигентной среды и представление о том же у ребенка какого-либо примитивного племени, мировоззрение ребенка каменного века, средних веков и XX в. — все это предполагается принципиально одинаковым, тождественным, равным.

Культурное развитие как бы отделяется от истории и рассматривается как самодовлеющий, самостоятельный процесс, направляемый внутренними, заложенными в нем самом силами, подчиненный своей имманентной логике. Культурное развитие рассматривается как саморазвитие.

Отсюда неподвижный, статический, безусловный характер всех законов, управляющих развитием детского мышления и мировоззрения. Перед нами снова вечные законы природы. Детский анимизм и эгоцентризм, магическое мышление на основе партиципации (представление о связи или тождестве совершенно разнородных явлений) и артифициализм (представление о созданности, сделанности природных явлений) и многие другие явления предстают перед нами как какие-то изначальные, всегда присущие детскому развитию, неизбежные, всегда одинаковые психологические формы. Ребенок и развитие его высших психических функций рассматриваются in abstracto — вне социальной среды, вне культурной среды и господствующих в ней форм логического мышления, мировоззрения и представления о причинности.

В сущности, мы не много выиграли от того, что расстались с параллелизмом развития высших психических функций и увеличения мозга и отошли от младенческого возраста. Правда, перед нами не эмбрионы, а развитые и чрезвычайно сложные формы, но что пользы в том, раз на место реально-натуралистического подхода, господствовавшего в детской психологии, становится условно-натуралистический подход, утверждаемый новыми исследованиями? Там факты развития высших психических функций рассматривались с их природной стороны как натуральные процессы; здесь неизмеримо более сложные факты того же порядка рассматриваются в культурном аспекте, но совершенно так, как если бы они были природными фактами.

Этот торжествующий сейчас не одну победу функционализм, это торжествующее als ob («как если бы») ни на йоту не улучшают дела по существу и не приближают нас ни на шаг к адекватному постижению психологической природы культурного развития поведения. Полностью сохраняется натуралистичес-

кий подход к фактам и явлениям культурного развития. Полностью остается темной и смутной природа изучаемых явлений.

Шаг вперед по сравнению с традиционной психологией, заключающийся в подходе с новой стороны к психологии ребенка, во введении в детскую психологию новых и глубоких проблем, полностью уравновешивается серьезным минусом, большим шагом назад, который неизбежно пришлось сделать тому, кто захотел подойти к новым явлениям с новой стороны, сохранив при этом целиком и полностью старую точку зрения. Натуралистический подход к культурно-психологическим проблемам был недостаточен, односторонен, кое-где неверен, но в известной части совершенно закончен и оправдан в биологически ориентированной психологии младенчества и раннего детства.

Он оправдывается уже тем, что все задачи этого рода исследований лежали в плоскости биологической психологии, что выяснение природного состава какой-либо высшей психической функции или операции есть совершенно законное и необходимое звено в полной цепи исследования. Ошибка была в другом. Она заключалась в том, что одно звено выдавалось за всю цепь, что анализ культурных форм поведения со стороны их состава подменял выяснение генезиса этих форм и их структуры.

В новых исследованиях, в которых задачи перенесены в новую плоскость, культурные формы поведения рассматриваются как таковые, а натуралистический подход сохранен полностью, возникает тяжелое внутреннее противоречие. Если там натуралистический подход к высшим психическим функциям соответствовал задачам исследования, то здесь при изменившихся задачах он становится в непримиримое противоречие с ними. Там он был недостаточен и неадекватен изучаемому явлению, здесь он просто ложен и противоречит природе исследуемого. Золотое правило психологической механики снова торжествует: то, что мы выиграли в постановке задачи, мы проиграли в принципиальном подходе к ее решению. Мы играли без результата. Дело осталось на той же точке, на которой мы оставили его немногими страницами выше. Если подняться еще на одну ступень и от школьного возраста перейти к периоду полового созревания, к переходному и юношескому возрасту, мы снова на короткий срок должны будем пережить иллюзию, которую только что оставили позади себя. Снова, как при переходе от раннего детства к дошкольному и школьному возрасту, нам непременно покажется, что мы не только хронологически, но и фактически, по существу дела все более и более удаляемся от эмбрионов. Минута внимательного разглядывания — и иллюзия исчезнет. Мы снова на том же месте.

Иллюзию создает то обстоятельство, что проблемы культурной психологии явно начинают преобладать в исследованиях

поведения подростка и юноши. Некоторые исследователи прямо различают две формы созревания: примитивную и культурную.

Другие видят основную и существеннейшую психологическую черту всего возраста в факте врастания подростка в культуру. Сами проблемы, выдвигаемые возрастом, чрезвычайно усложняются по сравнению с проблемами поведения ребенка раннего возраста. Одним увеличением мозга здесь уже ничего не объяснишь. В связи с этим сложнее становится ход исследования. Возникает впечатление, что здесь зарождается и создается генетическая психология высших функций, психология культурного развития ребенка и подростка (то и другое являются синонимами в наших глазах).

Внимательное исследование показывает, что и здесь мы встречаемся все с теми же давно знакомыми нам двумя основными постановками проблемы культурно-психологического развития. Новы только форма и некоторые частности. Сущность та же.

Натуралистический подход, свойственный биологически ориентированной психологии, представлен на этот раз психоаналитической теорией, метафизический — понимающей психологией, ориентирующейся на идеалистическую философию. Для одной все развитие высших психических функций есть не что иное, как изучение сексуального инстинкта, метаморфозы эротического влечения, замаскированное и сублимированное развитие пола. Для другой развитие высших психических функций есть чисто духовный процесс, о котором можно утверждать только то, что он хронологически более или менее совпадает во времени с некоторыми процессами, совершающимися в теле, но который сам по себе не допускает каузального рассмотрения и нуждается не в объяснении, а в понимании.

Для психоанализа все культурное в психологии личности есть другой аспект пола, непрямое обнаружение влечений. Разоблачение замаскированных биологических тенденций, раскрытие природного ядра, содержащегося в каждой культурной форме поведения, биологическая расшифровка исторических образований в психологии человека, раскопки бессознательной подпочвы культуры личности и общества, сведение их к архаическим, первобытным, изначальным формам психической жизни, перевод культуры на язык натуры, отыскание природного эквивалента культурно-психологических функций — все это, вместе взятое, составляет само существо психоаналитического подхода к проблемам культурной психологии и доводит до крайнего предела одну из двух тенденций современной психологии в вопросах, связанных с высшими психическими функциями.

Принципиальное игнорирование специфических особенностей высших функций, естественно, сочетается с основной установкой на анализ биологического истолкования всякого культурой созданного психологического образования.

Высшим идеалом подобного исследования является стремление представить трагедию Шекспира, роман Достоевского и живопись Леонардо да Винчи с их психологической стороны как факты из истории сексуального развития автора и как зашифрованное в художественные образы сексуальное сновидение читателя и зрителя. Культурные образования в психологии человека являются с этой точки зрения лишь третичными половыми признаками, представленными в психике. Если общее преобладание биологической точки зрения в проблемах культурной психологии мы охарактеризовали выше как натуралистический подход, то точку зрения психоанализа в этом вопросе следует по справедливости назвать ультранатуралистической.

Полную противоположность и вместе с тем парадоксальное дополнение этой теории развития высших психических функций составляет понимающая психология переходного возраста. Устами самого блестящего из своих представителей она заявляет о непримиримой противоположности и вместе с тем частичном совпадении обеих сторон.

Они совпадают в том, что обе методологически исходят из требования, выдвинутого Э. Шпрангером: «Psychologia psychological», — требования, означающего, что психологические явления и факты должны пониматься и объясняться из психологических же фактов, т. е. психологически. В следующей главе при обсуждении метода нашего собственного исследования мы вернемся к критике этого методологического положения и постараемся раскрыть два различных и несовпадающих смысла, заключенных в нем. Сейчас скажем только, что для психоанализа и для понимающей психологии принцип подходить к психологическому психологически в сущности означает не то, что непосредственно заключено в этих двух словах. Для обеих теорий это означает: психическое — психологически, т. е. психические явления и факты надо объяснять исходя из психических же фактов. В таком понимании эта двусловная формула становится девизом идеалистической психологии. Шпрангер и приветствует З. Фрейда за то, что он преодолел физиологический материализм прежней психологии.

Но глубокое расхождение обеих теорий начинается там, где возникает роковая для всей эмпирической психологии проблема объяснения, где сама психология начинает раскалываться надвое. Психоанализ, правда, стремится психическое объяснять из психического же, для чего и вводит понятие бессознательного, восстанавливая тем самым непрерывность психической жизни и страхуя себя от необходимости обращаться к физиологическим понятиям. Но при всем том психоанализ не сумел преодолеть грубого биологизма в психологии. Первичным для психоанализа является органическое влечение, пол — биологический субстрат всех дальнейших метаморфоз. Культурное в психологии челове-

ка для психоанализа – производное, вторичное явление, всегда продукт и никогда не первоначало.

При этом психоаналитическая теория, как уже указывалось в ее критике, впадает в непримиримое внутреннее противоречие сама с собой. Вытеснение сексуальных влечений и связанных с ними представлений, которое лежит в основе всего психоаналитического учения, фрейдизм объясняет действием тех сил, которые, согласно этой же теории, только и возникают в результате действия вытеснения: культурные требования и мотивы являются одновременно и причиной и результатом вытеснения. Это противоречие лежит в основе всего учения, роковым образом обусловлено натуралистическим подходом к проблеме культурно-психологического развития и попыткой во что бы то ни стало, любой ценой объяснить все в психологии человека исходя из одного пункта.

Для понимающей психологии первичным является дух. Даже эротическое и сексуальное, поскольку они представлены в переживании и составляют предмет психологического рассмотрения, не имеют ничего общего с созреванием половых желез. То и другое просто приблизительно совпадает во времени. В самостоятельном, замкнутом в себе, идеальном бытии одинаково растворяются и природное, и культурное начала личности.

И хотя понимающая психология выдвигает на первый план проблему развития высших психических функций, хотя она — едва ли не впервые в истории нашей науки — развивает историческую точку зрения и осуществляет ее в исследовании, развертывая психологию юношеского возраста в историческом аспекте, тем не менее и она по сути дела, раскрывающейся за словами, еще всецело стоит на старой почве неразличения природного и культурного в психическом развитии ребенка.

То и другое тонет в духе, который не знает различия между природой и культурой. Правильнее было бы сказать, что эта психология стоит по ту сторону природы и истории. Она метафизична. Лучшей иллюстрацией может служить обстоятельство, что эта теория не знает никакого — ни функционального, ни структурного, ни генетического – различия между психологией сексуального влечения и психологией образования понятий или этических функций: то и другое приведено к одному знаменателю, уравнено в понимании, взято в идеальной сущности.

Мы менее всего склонны преуменьшать значение выдвинутой этой теорией идеи историзма или limine (в итоге) отвергать ее по той причине, что она включена в идеалистическую систему мыслей понимающей, по существу метафизической, психологии. Мы, напротив, считаем эту идею тем пределом, до которого сумела подняться идеалистическая психология при разработке проблемы развития высших психических функций ребенка. Мы хотим только указать, что эта большая и глубокая идея представ-

лена в понимающей психологии метафизически, что только с формально-логической стороны, но не по существу, не по содержанию и реальному значению она приближается к идее преодоления узкого биологизма в психологии, введения в психологическое исследование исторической перспективы.

Эта теория освобождает психологию от власти вечных законов природы, для того чтобы на их месте утвердить вечные законы духа. Она, как уже сказано, не знает различия между природным и культурным в психологии человека, потому что стоит по ту сторону природы и культуры. Она асоциальна и, хотя много говорит об истории, не хочет знать той простой истины, что историческое развитие есть развитие человеческого общества, а не чистого человеческого духа, что дух развивался вместе с развитием общества. Она распространяет свои выводы и положения только на немецкого подростка определенной исторической эпохи и определенного общественного класса: подростка образованных классов, буржуазного подростка того исторического типа, который сложился за последние 100 лет.

Но она не столько вводит психическое развитие подростка в исторический контекст, сколько объявляет историю царством духа. В сущности, внесение исторического аспекта в психологическую науку в том виде, как оно осуществляется Шпрангером, не заключает в себе ничего нового, ничего революционного. Это, скорее, простая тавтология, простое уравнивание в духе столь различных в земной действительности процессов, как историческое развитие человечества и психическое развитие подростка. Не только врастание созревающего подростка в отдельные сферы культуры — право, этику, искусство, религию, профессиональную жизнь, но и сами эти сферы культуры возникают исключительно благодаря чисто духовному процессу, внутреннему самодвижению духа. При таком понимании истории и культуры и при таком понимании психологии сказать, что психологию следует изучать исторически, — значит, сделать тавтологическое утверждение, определить idem per idem, это значит, в сущности, что духовное следует сближать с духовным. И только, ни на йоту больше.

Поэтому еще недостаточно формально сблизить психологию и историю, следует еще спросить, *какую* психологию и *какую* историю мы сближаем. Метафизически можно сблизить все, что угодно, со всем. Лучшим доказательством того, что понимающая психология, более чем всякая другая, далека от адекватной разработки проблем культурного развития, понимаемого прежде всего как реальный, причинно-обусловленный процесс, а не как абстрактное уравнение из «математики духа», может служить следующее обстоятельство. Эта психология не делает никакого принципиального различия между биологическими и историческими категориями в психическом развитии подростка: поло-

вой инстинкт и образование понятий, как уже сказано, с психологической стороны рассматриваются как процессы одного порядка; различие в типе подростка различных исторических эпох, общественных классов, национальностей и различие в типе подростка различного пола и возраста, т. е. исторические и биологические определители психического развития, образуют единый ряд.

Мы можем подвести итоги нашему затянувшемуся критическому рассмотрению постановки проблемы развития высших психических функций в главнейших психологических направлениях современности. Мы можем суммировать результаты нашего обзора и наметить выводы. Но прежде следует сказать, что наш обзор преследовал не одни критические цели. Нет, только стремление уяснить ту точку зрения, от отрицания которой мы отправляемся в нашем исследовании, руководило нами. Мы стремились раскрыть современное состояние проблемы развития высших психических функций и те многочисленные тупики, в которые она заведена в главнейших психологических системах современности, для того чтобы: во-первых, наметить в основных чертах конкретное содержание и предмет нашего исследования, раскрыть содержание самого понятия «развитие высших психических функций», или «культурное развитие ребенка»; во-вторых, поставить саму проблему развития высших психических функций как одну из основных проблем детской психологии, показать, что от правильного решения этой проблемы зависит судьба всей новой системы детской психологии, возникающей у нас; наконец, очертить схематически методологическое понимание этой сложнейшей и чрезвычайно запутанной проблемы, наметить принципиальный подход к ней.

Обе задачи, стоявшие перед нами, мы пытались решить в критическом рассмотрении различных способов постановки интересующей нас проблемы. Мы наметили тем самым основные методологические трудности, стоящие на пути исследователя и делающие фактически невозможной правильную постановку этой проблемы на почве всех основных современных психологических систем. Преодоление этих трудностей является первым и непременным условием нового подхода к вопросам культурного развития ребенка. Тем самым мы формулируем — в негативной, правда, форме — основные методологические моменты, определяющие план и направление всего нашего исследования. Те же моменты в их позитивной форме должны найти свое выражение в самом исследовании.

Нам казалось наиболее правильным именно такое, конкретное описание главнейших методологических трудностей, в преодолении которых мы видим основную задачу нашей книги. Мы предпочли этот, может быть непрямой, путь в нашей вступительной главе, так как он позволяет наиболее тесно слить мето-

дологическую и экспериментальную части нашего исследования. Определение наших задач путем противопоставления их традиционному пониманию проблемы культурного развития в детской психологии представлялось нам наиболее отвечающим современному состоянию самой проблемы.

Есть два различных способа методологического оформления конкретных психологических исследований. При одном методология исследования излагается отдельно от самого исследования, при другом она пронизывает все изложение. Можно было бы назвать немало примеров того и другого. Одни животные — мягкотелые — носят свой костяк снаружи, как улитка раковину; у других скелет помещается внутри организма, образуя его внутренний остов. Второй тип организации представляется нам высшим не только для животных, но и для психологических монографий. Поэтому мы избрали именно его. Возвращаясь к итогам нашего критического обзора, мы должны прежде всего установить, какое конкретное содержание скрывается за словами «развитие высших психических функций» и каков, следовательно, непосредственный предмет нашего исследования.

Понятие «развитие высших психических функций» и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными; а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка.

В сущности, как мы видели, в таком понимании проблема развития высших форм поведения вовсе не была осознана детской психологией как особая проблема. Она полностью отсутствует в современной системе детской психологии как единая и особая область исследования и изучения. Она рассеяна по частям в самых разных главах детской психологии. Но и каждая из двух основных частей нашей проблемы в отдельности — развитие речи, письма, рисования ребенка и развитие высших психических функций в собственном смысле этого слова, — как мы видели, не могла получить адекватного разрешения в детской психологии.

Это объясняется в основном следующим. Детская психология до сих пор не овладела той несомненной истиной, что следует различать две по существу различные линии в психическом

развитии ребенка. Детская психология до сих пор, говоря о развитии поведения ребенка, не знает, о какой из двух линий развития идет речь, и смешивает обе линии, принимая это смешение — продукт недифференцированного научного понимания сложного процесса — за реальное единство и простоту самого процесса. Проще говоря, детская психология до сих пор продолжает считать процесс развития поведения ребенка простым, в то время как на деле он оказывается сложным. Здесь, несомненно, заложен источник всех главных заблуждений, ложных истолкований и ошибочных постановок проблемы развития высших психических функций. Уяснение положения о двух линиях психического развития ребенка — необходимая предпосылка всего нашего исследования и всего дальнейшего изложения.

Поведение современного культурного взрослого человека, если оставить в стороне проблему онтогенеза, проблему детского развития, является результатом двух различных процессов психического развития. С одной стороны, процесс биологической эволюции животных видов, приведший к возникновению вида Homo sapiens; с другой — процесс исторического развития, путем которого первобытный примитивный человек превратился в культурного. Оба процесса — биологического и культурного развития поведения — представлены в филогенезе раздельно как самостоятельные и независимые линии развития, составляющие объект отдельных, самостоятельных психологических дисциплин.

Все своеобразие, вся трудность проблемы развития высших психических функций ребенка заключаются в том, что обе эти линии в онтогенезе слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс. Именно поэтому детская психология до сих пор не осознала своеобразия высших форм поведения, в то время как этническая психология (психология примитивных народов) и сравнительная психология (биологическая эволюционная психология), имеющие дело с одной из двух линий филогенетического развития поведения, давно осознали каждая свой предмет. Представителям этих наук никогда не придет на ум отождествлять оба процесса, считать развитие от примитивного человека до культурного простым продолжением развития от животного до человека или сводить культурное развитие поведения к биологическому. А между тем именно это совершается на каждом шагу в детской психологии.

Поэтому мы должны обратиться к филогенезу, не знающему объединения и слияния обеих линий, для того чтобы распутать сложный узел, образовавшийся в детской психологии. Мы должны сказать, что делаем это не только в интересах более отчетливого и полного выражения основной мысли нашего очерка, но и в интересах самого исследования, более того, в интересах всего учения о развитии высших форм поведения в онтогенетическом аспекте. Выяснение основных понятий, с помощью которых

впервые становится возможной постановка проблемы развития высших психических функций ребенка, постановка, адекватная самому предмету, должно опираться при настоящем уровне наших знаний в этом вопросе на анализ того, как развивалась психика человека на последовательных ступенях исторического развития.

Само собой разумеется, что опираться на эти данные отнюдь не значит переносить их непосредственно в учение об онтогенезе: ни на одну минуту нельзя забывать своеобразие, возникающее вследствие слияния двух различных линий развития в онтогенезе. Это центральный, всеопределяющий факт. Мы всегда должны иметь его в виду, даже тогда, когда оставляем его на время как будто в стороне, чтобы в филогенезе более ясно разглядеть обе линии в отдельности.

На биологическом развитии — от простейших животных до человека — можно сейчас не останавливаться. Эволюционная идея в ее приложении к психологии достаточно усвоена и настолько вошла в общее сознание, что нуждается скорее в упоминании, чем в разъяснении. Вместе с эволюцией животных видов эволюционировало и поведение; этого напоминания совершенно достаточно в той связи, которая занимает нас сейчас. Мы, правда, многого еще не знаем из области сравнительной психологии; многие звенья эволюционной цепи еще не известны науке, в частности наиболее близкие к человеку звенья частью вовсе исчезли, выпали из цепи, частью недостаточно еще изучены, чтобы мы могли с исчерпывающей полнотой представить себе картину биологического развития поведения. Но все же в основных чертах эта картина нам понятна, а в последнее время, благодаря исследованию высшей нервной деятельности методом условных рефлексов и открытию зачатков интеллекта и употребления орудий у человекоподобных обезьян, биологические корни поведения человека и генетические предпосылки его предстали перед нашими глазами в новом и достаточно ясном свете.

Сложнее дело обстоит с другой линией в развитии поведения человека, начинающейся там, где линия биологической эволюции прекращается, — линией исторического или культурного развития поведения, линией, соответствующей всему историческому пути человечества от первобытного, полуживотного человечества до современной нам культуры. Мы не станем касаться этого поучительнейшего для нашей проблемы вопроса сколько-нибудь подробно и полно, так как это увело бы нас слишком далеко в сторону от непосредственного предмета изучения — от ребенка, и ограничимся только некоторыми наиболее важными моментами, характеризующими новый и для детской психологии совершенно неизвестный путь и тип развития.

Достаточно общеизвестно коренное и принципиальное отличие исторического развития человечества от биологической

эволюции животных видов, и мы можем снова ограничиться только упоминанием, для того чтобы иметь право сделать совершенно ясный и бесспорный вывод: насколько отлично историческое развитие человечества от биологической эволюции животных видов, настолько же, очевидно, должны различаться между собой культурный и биологический типы развития поведения, так как тот и другой процессы составляют часть более общих процессов — истории и эволюции. Итак, перед нами процесс психического развития sui generis — процесс особого рода.

Основным и всеопределяющим отличием этого процесса от эволюционного надо считать то обстоятельство, что развитие высших психических функций происходит без изменения биологического типа человека, в то время как изменение биологического типа является основой эволюционного типа развития. Как известно и как неоднократно указывалось, эта черта составляет и общее отличие исторического развития человека. При совершенно изменившемся типе приспособления у человека на первый план выступает развитие его искусственных органов — орудий, а не изменение органов и строения тела.

Совершенно особое и исключительное значение это положение о развитии без изменения биологического типа приобретает в психологии, ибо, с одной стороны, до сих пор недостаточно выяснен вопрос о том, какова непосредственная зависимость высших форм поведения, высших психических процессов от структуры и функций нервной системы и, следовательно, в каком объеме и, главное, в каком смысле возможно вообще изменение и развитие высших психических функций без соответствующего изменения или развития нервной системы и мозга. С другой стороны, возникает совершенно новый и для психологии до сих пор роковой вопрос: мы говорим обычно, что у человека благодаря особенностям его приспособления (употребление орудий, трудовая деятельность) развитие искусственных органов заступает место развития естественных органов; но *что* заступает место органического развития нервной системы в психическом развитии, что вообще мы имеем в виду, когда говорим о развитии высших психических функций без изменения биологического типа?

Мы знаем, что каждый животный вид имеет свойственный ему и отличающий его тип поведения, соответствующий его органической структуре и функциям. Мы знаем, далее, что каждый решительный шаг в биологическом развитии поведения совпадает с изменениями в структуре и функциях нервной системы. Мы знаем, что развитие мозга шло, в общем, путем надстройки новых этажей над более древними, что, следовательно, древний мозг у всех низших животных устроен одинаково, что каждая новая ступень в развитии высших психических функций возникает вместе с надстройкой нового этажа в центральной нервной

системе. Достаточно напомнить роль и значение коры полушарий большого мозга как органа замыкания условных рефлексов, чтобы проиллюстрировать связь между каждой новой ступенью в развитии высших психических функций и новым этажом в развитии мозга. Это основной факт.

Но примитивный человек не обнаруживает никаких существенных отличий в биологическом типе, отличий, за счет которых можно было бы отнести все огромное различие в поведении. Как показывают новейшие исследования, это одинаково относится и к самому примитивному человеку из живущих сейчас племен, которому, по выражению одного из исследователей, должен быть присвоен полный титул человека, и к доисторическому человеку более близкой к нам эпохи, о котором мы знаем, что и он не обнаруживает столь заметного соматического отличия, которое оправдывало бы отнесение его к низшей категории человечества. И в том и в другом случае мы имеем дело, по словам того же исследователя, с полноценным человеческим типом, только более примитивным.

Все исследования подтверждают это положение и показывают, что существенных отличий в биологическом типе примитивного человека, которые могли бы обусловить различие в поведении примитивного и культурного человека, нет. Все элементарные психические и физиологические функции — восприятия, движения, реакции и т. д. — не обнаруживают никаких уклонений по сравнению с тем, что нам известно о тех же функциях у культурного человека. Это столь же основной факт для психологии примитивного человека, для исторической психологии, как обратное положение — для биологической.

Возникают два предположения, которые мы должны сразу же отбросить без рассмотрения, одно — как явно несостоятельное и давно отвергнутое наукой, другое — как находящееся вообще за пределами науки. Первое состоит в том, что дух человеческий, как полагали сторонники ассоциативной психологии, разрабатывавшие проблемы примитивной культуры, во все времена всегда один и тот же, неизменны и основные психологические законы, законы ассоциации, своеобразие же поведения и мышления примитивного человека объясняется исключительно бедностью и ограниченностью его опыта. Это воззрение, как мы сейчас сказали, исходит из предположения, что в процессе исторического развития человечества психические функции оставались неизменными, что менялось только содержание психики, содержание и сумма опыта, но сами способы мышления, структуры и функции психических процессов у примитивного и культурного человека тождественны.

В сущности это предположение в скрытом виде продолжает существовать в тех системах детской психологии, которые не знают различия между культурным и биологическим развитием

поведения, т. е. почти во всей детской психологии. Для этнической психологии эта теория имеет сейчас лишь историческое значение. Две ее капитальные ошибки заключаются, во-первых, в попытке исходить из законов индивидуальной психологии (законы ассоциации) при объяснении исторического развития поведения и мышления (игнорирование социальной природы этого процесса) и, во-вторых, в ничем не оправданной слепоте к тем глубоким изменениям высших психических функций, которые и составляют на деле содержание культурного развития поведения.

Насколько не изменились в процессе исторического развития элементарные психофизиологические функции, настолько глубокому и всестороннему изменению подверглись высшие функции (словесное мышление, логическая память, образование понятий, произвольное внимание, воля и пр.).

Второе предположение находит еще более легкий выход из положения, еще проще решает задачу. Оно просто снимает научную проблему, перенося ее решение в царство духа. Оно состоит в том, что культура, как полагают иные исследователи первобытной культуры, в действительности состоит не из материальных фактов и явлений, а из тех сил, которые вызывают эти явления, — из духовных способностей, из совершенствующихся функций сознания. Психическое развитие без изменения биологического типа, с этой точки зрения, объясняется тем, что развивается сам по себе дух человека. Или, как выражает ту же мысль один из исследователей, историю культуры можно назвать историей человеческого духа.

Мы можем без дальнейшего обсуждения расстаться с обоими предположениями, из которых одно снимает интересующую нас проблему, просто отрицая наличие культурного развития психических функций, другое — саму культуру и ее развитие растворяет в истории человеческого духа.

Перед нами снова встает прежний вопрос: что такое развитие высших психических функций без изменения биологического типа?

Мы хотели бы в первую очередь отметить: содержание развития высших психических функций, как мы пытались определить его выше, совершенно совпадает с тем, что нам известно из психологии примитивного человека. Область развития высших психических функций, которую мы прежде пытались определить на основании чисто негативных признаков — пробелов и неразработанных проблем детской психологии, сейчас вырисовывается перед нами с достаточной ясностью своих границ и очертаний.

По выражению одного из самых глубоких исследователей примитивного мышления, мысль, что высшие психические функции не могут быть поняты без социологического изучения, т. е. что они являются продуктом не биологического, а социального

развития поведения, не нова. Но только в последние десятилетия она получила прочное фактическое обоснование в исследованиях по этнической психологии и ныне может считаться бесспорным положением нашей науки.

В интересующей нас связи это означает, что развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведения. Едва ли нуждается в особых доказательствах и та мысль, что вторая ветвь культурного развития, намеченная нами, именно овладение внешними средствами культурного поведения и мышления или развитие языка, счета, письма, рисования и т. п., также находит полное и бесспорное подтверждение в данных этнической психологии. Мы можем, таким образом, считать достаточно выясненным для предварительной ориентировки содержание понятия «культурное развитие поведения».

На этом мы могли бы прервать вынужденный экскурс в сторону других частей генетической психологии, экскурс, отвлекший нас на время от прямой цели, и вернуться снова к онтогенезу. Но прежде следует кратко сформулировать тот вывод, который мы могли бы, думается нам, с полным правом сделать из нашего экскурса. Вывод гласит: культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций, она надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека. Это основной факт, в котором убеждает нас каждая страница психологии примитивного человека, изучающей культурно-психологическое развитие в чистом, изолированном виде. В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения — специфически культурные.

Мы не станем сейчас ближе определять своеобразные закономерности возникновения, функционирования и структуры высших форм поведения. Ответ на эти вопросы мы должны найти в наших исследованиях. Сейчас мы могли бы чисто формально ответить на два вопроса, поставленные выше: говоря о культурном развитии ребенка, мы имеем в виду процесс, соответствующий психическому развитию, совершавшемуся в процессе исторического развития человечества. Ответ на эти вопросы по существу мы постараемся в дальнейшем изложить языком исследования.

Но a priori нам было бы трудно отказаться от той мысли, что своеобразная форма приспособления человека к природе, коренным образом отличающая его от животных и делающая принципиально невозможным простое перенесение законов животной жизни (борьба за существование) в науку о человеческом обществе, эта новая форма приспособления, лежащая в основе всей исторической жизни человечества, окажется невозможной

без новых форм поведения, этого основного механизма уравновешивания организма со средой. Новая форма соотношения со средой, возникшая при наличии определенных биологических предпосылок, но сама перерастающая за пределы биологии, не могла не вызвать к жизни и принципиально иной, качественно отличной, иначе организованной системы поведения.

Заранее трудно предположить, что общество не создает надорганических форм поведения. Трудно ожидать, что употребление орудий, принципиально отличающихся от органического приспособления, не приведет к образованию новых функций, нового поведения. Но это новое поведение, возникшее в исторический период человечества, которое мы условно называем, в отличие от биологически развившихся форм, высшим поведением, должно было непременно иметь свой особый, отличный процесс развития, свои особые корни и пути.

Итак, возвратимся снова к онтогенезу. В развитии ребенка представлены (не повторены) оба типа психического развития, которые мы в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое, или натуральное и культурное, развитие поведения. В онтогенезе оба процесса имеют свои аналогии (не параллели). Это основной и центральный факт, исходный пункт нашего исследования: различение двух линий психического развития ребенка, соответствующих двум линиям филогенетического развития поведения. Эта мысль, сколько нам известно, никак не высказана, и тем не менее она представляется нам совершенно очевидной в свете современных данных генетической психологии, и кажется совершенно непонятным то обстоятельство, что она до сих пор упорно ускользала от внимания исследователей.

Этим мы вовсе не хотим сказать, что онтогенез в какой-нибудь форме или степени повторяет или воспроизводит филогенез или является его параллелью. Мы имеем в виду нечто совершенно иное, что только ленивой мыслью может быть сочтено за возвращение к аргументации биогенетического закона. В изложении наших исследований мы не раз в эвристических целях будем обращаться к данным филогенеза в тех случаях, когда будем испытывать нужду в чистом и ясном определении основных исходных понятий культурного развития поведения. В следующей главе мы подробнее разъясним значение подобных экскурсов. Сейчас достаточно сказать, что, говоря об аналогичности двух линий детского развития двум линиям филогенеза, мы отнюдь не распространяем нашу аналогию на структуру и содержание того и другого процесса. Мы ограничиваем ее исключительно одним моментом: наличием в фило- и онтогенезе двух линий развития.

Первое и коренное отступление от биогенетического закона мы вынуждены сделать уже с первого шага. Оба процесса, пред-

ставленные в раздельном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и последовательности, представлены в слитом виде и образуют реально единый процесс в онтогенезе. В этом мы склонны видеть величайшее и самое основное своеобразие психического развития человеческого ребенка, делающее развитие не сравнимым по структуре ни с одним подобным процессом и в корне отклоняющимся от биогенетического параллелизма. В этом же заключается основная трудность всей проблемы.

Поясним это обстоятельство, имеющее для нас центральное значение. Если, как мы говорили выше, культурное развитие человечества совершалось при относительно неизменяющемся биологическом типе человека, в период относительной неподвижности и остановки эволюционных процессов, при условии известного постоянства биологического вида Homo sapiens, то культурное развитие ребенка тем и характеризуется в первую очередь, что оно совершается при условии динамического изменения органического типа. Оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ними единое целое. Только путем абстракции мы можем отделить одни процессы от других.

Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, то оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. В то же время культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, так как оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм ребенка. Развитие речи ребенка может служить хорошим примером такого слияния двух планов развития — натурального и культурного.

Своеобразие культурного развития, налагающегося на процессы органического роста и созревания, можно пояснить на простом и наглядном примере из области непосредственно интересующих нас в настоящей книге вопросов, именно на примере развития употребления орудий в детском возрасте. Г. Дженнингс ввел в психологию понятие *системы активности.* Этим термином он обозначает тот факт, что способы и формы поведения (активности), которыми располагает каждое животное, представляют *систему,* обусловленную органами и организацией животного. Например, амеба не может плавать, как инфузория, а

инфузория не обладает органом для того, чтобы передвигаться летая.

Исходя из этого, безусловно биологически весьма важного понятия, исследователи психологии ребенка первого года жизни пришли к установлению решающего, переломного момента в развитии младенца. Человек не представляет исключения из общего закона Дженнингса. Человек также обладает своей системой активности, которая держит в границах его способы поведения. В эту систему, например, не входит возможность летать. Но человек тем и превосходит всех животных, что он безгранично расширяет посредством орудий радиус своей активности. Его мозг и руки сделали его систему активности, т. е. область доступных и возможных форм поведения, неограниченно широкой. Поэтому решающим моментом в развитии ребенка в смысле определения круга доступных ему форм поведения является первый шаг по пути самостоятельного нахождения и употребления орудий, шаг, который совершается ребенком в конце первого года.

Инвентарь способов поведения ребенка может поэтому охватить только поведение ребенка до этого решающего момента, если он должен, разумеется, оставаться биологическим инвентарем, составленным согласно установленному принципу системы активности. В сущности, уже у шестимесячного ребенка исследования открыли предварительную ступень в развитии употребления орудий; это еще, конечно, не употребление орудий в собственном смысле слова, но уже принципиальный выход за пределы системы активности, подготавливающий первое употребление орудий: ребенок воздействует одним предметом на другой и обнаруживает попытки добиться чего-нибудь при помощи какого-либо предмета. В 10—12 месяцев, как установили наблюдения, он обнаруживает умение употреблять простейшие орудия, разрешая задачи, сходные с теми, которые решает шимпанзе. К. Бюлер предложил указанный возраст называть шимпанзеподобным возрастом, обозначая этим словом тот факт, что ребенок в этот период доходит до того способа употребления орудий, который известен нам по поведению высших человекоподобных обезьян.

Сам по себе факт, что употребление орудий создает принципиально иную обусловленность системы активности человека, не является сколько-нибудь новым, хотя он до сих пор недостаточно учитывается биологической психологией, пытающейся построить систему поведения человека исходя из формулы Дженнингса. Новым является решающее для всей психологии младенческого возраста и психологии детства установление важнейших моментов в развитии неизвестной у животных системы активности, обусловленной употреблением орудий. До последних лет детская психология просто не замечала этого капитального факта, не могла осознать его значения. Заслуга новых исследова-

ний в том, что они вскрыли и во всей реальной сложности показали переломный генетический процесс там, где старая психология или просто видела плоское место, или на место генетического процесса подставляла интеллектуалистическое объяснение.

Но и новые исследования не осознали со всей ясностью одного момента, так как и они находятся еще в плену старых интеллектуалистических теорий. Между тем этот момент имеет центральное значение для всей проблемы, и он-то составляет сейчас предмет нашего непосредственного интереса.

Все своеобразие перехода от одной системы активности (животной) к другой (человеческой), совершаемого ребенком, заключается в том, что одна система не просто сменяет другую, а обе системы развиваются одновременно и совместно — факт, не имеющий себе подобных ни в истории развития животных, ни в истории развития человечества. Ребенок не переходит к новой системе после того, как старая, органически обусловленная система активности развилась до конца. Ребенок не приходит к употреблению орудий, как примитивный человек, закончивший свое органическое развитие. Ребенок переступает границы системы Дженнингса тогда, когда сама эта система находится еще в начальной стадии развития.

Мозг и руки ребенка, вся область доступных ему естественных движений не созрели еще тогда, когда он выходит за пределы этой области. Младенец 6 месяцев беспомощнее цыпленка, в 10 месяцев он еще не умеет ходить и питаться самостоятельно; между тем в эти месяцы он проходит шимпанзеподобный возраст, берясь впервые за орудие. До какой степени перепутан весь порядок филогенетического развития в онтогенезе, нагляднее всего можно убедиться на этом примере. Мы не знаем более сильного и мощного опровержения теории биогенетического параллелизма, чем история первого употребления орудий.

Если в биологическом развитии человека господствует *органическая* система активности, а в историческом развитии — *орудийная* система активности, если в филогенезе, следовательно, обе системы представлены порознь и развивались отдельно одна от другой, то в онтогенезе — и одно это, сводя воедино оба плана развития поведения: животный и человеческий, делает совершенно несостоятельной всю теорию биогенетической рекапитуляции — обе системы развиваются одновременно и совместно. Это значит, что в онтогенезе развитие системы активности обнаруживает двойственную обусловленность. Формула Дженнингса продолжает действовать в то время, когда ребенок вступил уже в период развития, в котором господствуют совершенно новые закономерности. Этот факт заслуживает названия основного культурно-биологического парадокса детского развития. Развивается не только употребление орудий, но и система движений и восприятий, мозг и руки, весь организм ребенка. Тот и другой про-

цессы сливаются воедино, образуя, как уже сказано, совершенно особенный процесс развития.

Следовательно, система активности ребенка определяется на каждой данной ступени и степенью его органического развития, и степенью его овладения орудиями. Две различные системы развиваются совместно, образуя в сущности третью систему, новую систему особого рода. В филогенезе система активности человека определяется развитием или естественных, или искусственных органов. В онтогенезе система активности ребенка определяется и тем и другим одновременно.

Мы подробно остановились на примере с формулой Дженнингса, потому что этот пример обнаруживает обе основные особенности культурно-психологического развития ребенка: принципиальное отличие этого типа развития от развития биологического и слияние органического и культурного развития в единый процесс. Процесс культурного развития поведения ребенка в целом и развития каждой отдельной психической функции обнаруживает полную аналогию с приведенным примером в том отношении, что каждая психическая функция в свое время переходит за пределы органической системы активности, свойственной ей, и начинает свое культурное развитие в пределах совершенно иной системы активности, но обе системы развиваются совместно и слитно, образуя сплетение двух различных по существу генетических процессов.

Сплетение обоих процессов надо строго отличать от того смешения обеих линий в развитии поведения, о котором мы говорили выше как об отличительной черте старой психологии. Старая психология не различала вовсе двух процессов развития поведения ребенка и принимала детское развитие не только за единый, но и за простой процесс. Новая точка зрения, устанавливая реальное единство процесса детского развития, ни на минуту не забывает сложности этого процесса. Если старая психология считала принципиально возможным выстроить в один ряд все явления детского развития — развитие речи, как и развитие ходьбы, — то новая точка зрения исходит из понимания развития ребенка как диалектического единства двух принципиально различных рядов и основную задачу исследования видит в адекватном исследовании одного и другого ряда и в изучении законов их сплетения на каждой возрастной ступени.

Исследование, понимающее так развитие высших психических функций, всегда пытается постигнуть этот процесс как часть более сложного и обширного целого, в связи с биологическим развитием поведения, на фоне сплетения обоих процессов. Предметом нашего исследования поэтому является развитие, совершающееся в процессе биологического развития ребенка и сливающееся с ним. Мы поэтому строго различаем, но не отделяем резко в нашем рассмотрении один процесс от другого. Для на-

шего рассмотрения далеко не безразлично, на каком биологическом фоне совершается культурное развитие ребенка, в каких формах и на какой ступени происходит сплетение обоих процессов.

Мы полагаем — и все наши исследования укрепляют эту уверенность, — что именно различные формы сплетения обоих процессов определяют своеобразие каждой возрастной ступени в развитии поведения и своеобразный тип детского развития. Мы поэтому можем повторить вслед за Э. Кречмером, что противоположение «природы» и «культуры» в психологии человека правильно только очень условно. В отличие от Кречмера мы, однако, полагаем, что различение того и другого является совершенно необходимой предпосылкой всякого адекватного исследования психологии человека.

В связи с этим возникает чрезвычайно важный методологический вопрос, которым, естественно, завершается в основных моментах постановка интересующей нас проблемы: как возможно в процессе исследования различение культурного и биологического развития поведения и выделение культурного развития, которое на деле не встречается в чистом, изолированном виде? Не противоречит ли требование различения обоих процессов признанию их сплетения основной формой детского психического развития и не является ли их сплетение препятствием, делающим невозможным постижение своеобразных закономерностей культурного развития ребенка?

Внешне дело действительно обстоит как будто так, но по существу мы натолкнулись только на чрезвычайно серьезную трудность, но не на невозможность исследования развития высших психических функций ребенка. Исследование пользуется двумя основными методами преодоления этой трудности: во-первых, генетическим рассмотрением, во-вторых, сравнительным способом изучения. Сплетение двух разнородных процессов развития, рассматриваемое в генетическом разрезе, само представляет изменчивую величину. На каждой ступени развития обоих процессов господствуют особые законы, особые формы сплетения. Хотя оба процесса на всем протяжении детского возраста встречаются в сложном синтезе, характер сплетения обоих процессов, закон построения синтеза не остается одним и тем же.

История развития высших психических функций полна примерами того, что В. Вундт применительно к речи назвал преждевременным развитием. В самом деле, стоит вспомнить приведенный выше пример сплетения первого употребления орудий с незрелой биологической структурой 6- или 10-месячного младенца или пример Вундта, для того чтобы со всей очевидностью убедиться: детская психология изобилует случаями подобного преждевременного неадекватного сплетения биологических и культурных процессов развития. При генетическом рассмотрении само сплетение обнаруживает ряд сдвигов, выявляющих,

подобно геологическим трещинам, различные пласты какого-либо сложного образования. Развитие высших форм поведения требует известной степени биологической зрелости, известной структуры в качестве предпосылки. Это закрывает путь к культурному развитию даже самым высшим, наиболее близким к человеку животным. При отсутствии или недостаточном развитии этой предпосылки возникает неадекватное, неполное слияние обеих систем активности, как бы смещение, или сдвиг, одной формы. На всем протяжении генетического ряда эти смещения, или сдвиги, это неполное слияние и совпадение двух систем, как уже сказано, сами изменяются, и в результате перед нами не единый, сплошь, всецело и наглухо сомкнутый ряд, а ряд соединений различного рода, характера и степени.

Вторым основным средством исследования является сравнительное изучение различных типов культурного развития. Отклонение от нормального типа, патологическое изменение процессов развития представляют в отношении нашей проблемы, как и вообще, впрочем, в отношении всех проблем детской психологии, как бы специально оборудованный природный эксперимент, обнаруживающий и раскрывающий часто с потрясающей силой истинную природу и строение интересующего нас процесса.

Может показаться парадоксом, что ключ к постижению развития высших психических функций мы надеемся найти в истории развития так называемого дефективного, т. е. биологически неполноценного, ребенка. Объяснение этого парадокса заложено в самом характере развития высших форм поведения ребенка, отягченного каким-либо физическим недостатком.

Выше мы подробно развивали мысль, что основное своеобразие детского развития заключается в сплетении культурного и биологического процессов развития. У дефективного ребенка такого слияния обоих рядов не наблюдается. Оба плана развития обычно более или менее резко расходятся. Причиной расхождения служит органический дефект. Культура человечества слагалась и созидалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа. Поэтому ее материальные орудия и приспособления, ее социально-психологические институты и аппараты рассчитаны на нормальную психофизиологическую организацию.

Пользование орудиями и аппаратами предполагает в качестве обязательной предпосылки наличие свойственных человеку органов, функций. Врастание ребенка в цивилизацию обусловлено созреванием соответствующих функций и аппаратов. На известной стадии биологического развития ребенок овладевает языком, если его мозг и речевой аппарат развиваются нормально. На другой, высшей, ступени развития ребенок овладевает де-

сятичной системой счета и письменной речью, еще позже — основными арифметическими операциями.

Эта связь, приуроченность той или иной стадии или формы развития к определенным моментам органического созревания возникала столетиями и тысячелетиями и привела к такому сращиванию одного и другого процессов, что детская психология перестала различать один процесс от другого и утвердилась в мысли, что овладение культурными формами поведения является столь же естественным симптомом органического созревания, как те или иные телесные признаки.

Впоследствии симптомы стали приниматься за само содержание органического развития. Сперва было замечено, что задержка в развитии речи или невозможность овладения письменной речью в определенном возрасте часто является симптомом умственной отсталости. Затем явления стали приниматься за само существо того состояния, симптомами которого они могут стать при известных условиях.

Вся традиционная дефектология, все учение о развитии и особенностях аномального ребенка еще более, чем детская психология, были проникнуты идеей однородности и единства процесса детского развития и располагали в один ряд первичные — биологические — особенности дефективного ребенка и вторичные — культурные — осложнения дефекта. Это в основном вызывалось тем обстоятельством, о котором мы говорили выше: постепенность и последовательность процесса врастания в цивилизацию обусловлены постепенностью органического развития.

Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса врастания ребенка в культуру. Ведь культура приноровлена к нормальному, типическому, человеку, приспособлена к его конституции, и атипическое развитие, обусловленное дефектом, не может непосредственно и прямо врастать в культуру, как это имеет место у нормального ребенка.

Высшего выражения это затруднение при врастании дефективного ребенка в культуру достигает в той области, которую мы выше обозначили как собственную сферу культурно-психологического развития ребенка, — в области высших психических функций и овладения культурными приемами и способами поведения. Те и другие более всех иных сторон и форм культурной жизни требуют для своего развития сохранности психофизиологического аппарата ребенка, ибо *те* и *другие* сами есть особые формы поведения, возникающие в процессе исторического развития человечества, и созданные культурой особые формы, которые являются как бы культурным продолжением естественных

психофизиологических функций, как орудия являются как бы удлиненными органами. Подобно тому как употребление орудий предполагает в качестве необходимой биологической предпосылки развитие рук и мозга, точно так же нормальный тип психофизиологического развития ребенка служит необходимой предпосылкой культурно-психологического развития.

Поэтому развитие высших психических функций ненормального ребенка протекает совершенно по иному руслу. Традиционная дефектология не осознала той мысли, что дефект создает трудности, задержки и отклонения не только в сфере и в плане биологического, но и в сфере культурного развития поведения. Вследствие этого культурное развитие ненормального ребенка до сих пор почти не изучено. Между тем дефектологическая практика, так называемая лечебная педагогика, построена на не осознанном до сих пор важнейшем принципе, который мы могли определить как создание *обходных путей культурного развития* ненормального ребенка.

Поясним примерами, что мы имеем в виду, говоря об обходных путях культурного развития. Слепой ребенок не может овладеть письменной речью, потому что письмо является системой графических символов или знаков, заменяющих отдельный звук речи. В основе письма лежит система оптических стимулов, недоступных для слепого. Эта форма поведения, эта культурная функция, имеющая огромное значение для развития внутренней речи и мышления (чтения), культурных форм памяти и пр., оставалась недоступной для слепого ребенка до тех пор, пока не был создан и введен обходный путь развития письменной речи, так называемый точечный шрифт, или шрифт Брайля. Осязательная азбука заменила оптическую, сделав доступными для слепых чтение и письмо. Но для этого потребовалось создание особой, вспомогательной, специальной искусственной системы, приноровленной к особенностям слепого ребенка. Лечебная педагогика полна примерами подобного рода. Без преувеличения можно сказать, что в создании обходных путей культурного развития заключается ее альфа и омега.

Подобно этому, наряду со звуковым языком всего человечества, создан язык жестов для глухонемых — дактилология, т. е. ручная азбука, заменяющая устную речь письмом в воздухе. Процессы овладения этими культурными вспомогательными системами и пользования ими отличаются глубоким своеобразием по сравнению с пользованием обычными средствами культуры. Читать рукой, как делает слепой ребенок, и читать глазом — это различные психические процессы, несмотря на то что тот и другой выполняют одну и ту же культурную функцию в поведении ребенка и имеют в основе сходный физиологический механизм.

Так же как слепота приводит к задержке в развитии письменной речи и к обходным путям ее развития, глухота вызывает

невозможность овладения устной речью, создавая одно из самых тяжких осложнений для всего культурного развития. Все культурное развитие глухого ребенка будет протекать по иному руслу, чем нормального. Дефект создает одни затруднения для биологического развития и совершенно другие — для культурного. Так, глухота не является особо разрушительным и тяжким недостатком в плане органического развития. Глухое животное обычно более приспособлено, чем слепое. Но в плане культурного развития глухота — одно из самых тяжких препятствий. Обходные пути речевого развития приводят к новым, несравнимым и исключительным формам поведения.

Мы могли бы в соответствии с тем, что говорилось выше о развитии нормального ребенка, сказать: основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка является дивергенция, несовпадение, расхождение обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Оба ряда не совпадают, расходятся, не образуют слитного, единого процесса. Пробелы и пропуски в одном ряду вызывают в другом ряду иные пробелы и в иных местах. Обходные пути культурного развития создают особые, как бы нарочито построенные в экспериментальных целях формы поведения.

Наблюдая, например, как начатки речевого развития, приходящиеся у нормального ребенка на полтора года, появляются у глухого ребенка иногда только в школьном возрасте и притом в совершенно иной форме, мы получаем возможность сравнительно изучать речевое развитие и овладеваем, таким образом, ключом к постижению сплетения культурного и биологического развития у нормального ребенка. Дивергенция и сплетение взаимно освещают и объясняют при сравнительном изучении друг друга. Это общее положение, имеющее силу по отношению ко всему культурному развитию в целом. Следуя ему, мы будем изучать историю культурного развития нормального и ненормального ребенка как единый по природе и различный по форме протекания процесс.

Мост от одного процесса к другому перебрасывает сравнительно недавно введенное в науку понятие *детской примитивности.* Несмотря на то что в определении этого понятия есть еще кое-что спорное, выделение особого типа детского психического развития, именно *ребенка-примитива,* не встречает, кажется, сейчас возражений ни с чьей стороны. Смысл понятия заключается в противоположении примитивности культурности. Как дефективность есть отрицательный полюс одаренности, так примитивность — отрицательный полюс культурности. Ребенок-примитив — это ребенок, не проделавший культурного развития или, точнее, находящийся на самых низших ступенях культурного развития.

Очень долгое время примитивизм детской психики прини-

мали за патологическую форму развития и смешивали со слабоумием. В самом деле, внешние проявления той и другой формы часто чрезвычайно схожи. Обе выдают себя одинаковыми симптомами. Но в сущности это явления разного порядка. Примитивный ребенок при известных условиях проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня культурного человека. Это и отличает примитивизм от слабоумия. Последнее есть результат органического дефекта. Слабоумный ограничен в своем естественном интеллектуальном развитии, в развитии мозга и *вследствие этого* не проделывает полностью культурного развития, которое становится для него возможным, как и для нормальных детей, лишь на обходных путях. Примитив же в естественном развитии не уклоняется от нормы; он остается только в силу тех или иных, большей частью внешних, причин вне культурного развития.

Клинические наблюдения, приведшие к выделению особого типа детского недоразвития — примитивности, показали, что примитивность может существовать сама по себе как изолированная задержка в культурном развитии. Но она может сочетаться с самыми разными формами детской дефективности и одаренности. Как ни важно само по себе выделение чистого типа ребенка-примитива и осознание его отличия от умственно отсталого, т. е. слабоумного, ребенка (с несомненностью показавшие со стороны недоразвития существование двух разнородных процессов психического развития в детском возрасте), еще важнее дальнейший шаг, который до сих пор не сделан, но который непременно и неизбежно будет сделан учением о детской примитивности, как только культурное развитие нормального и ненормального ребенка будет достаточно изучено.

Этот шаг состоит в признании того, что всякий нормальный ребенок обнаруживает в различной степени на разных возрастных ступенях весь симптомокомплекс примитивности, что примитивность есть общее и нормальное состояние ребенка, не проделавшего еще культурного развития. Еще в большей степени это положение относится к ненормальному ребенку, органический недостаток которого, как мы видели, всегда приводит к задержке культурного развития и, следовательно, к примитивности. Чистый тип ребенка-примитива есть просто сгущенное и доведенное до предела, ненормально задержанное и затянувшееся состояние нормальной детской примитивности.

Мы снова можем замкнуть круг, на этот раз окончательно. Мы начали с различения двух линий психического развития в детском возрасте. Последовательное развертывание этой мысли привело нас к констатированию двух разнородных типов детского недоразвития — умственной отсталости и примитивизма, которые, конечно, являются теневым отражением обеих линий нормального развития. Но мы там и здесь — в нормальном и па-

тологическом плане — должны были констатировать еще одно симметричное положение, именно слияние, сплетение двух линий в обоих планах: развития и недоразвития. Биологическое и культурное — в патологии и норме — оказались разнородными, особыми, специфическими формами развития, не сосуществующими рядом друг с другом или одно поверх другого и не связанными механически друг с другом, а сплавленными в высший синтез, сложный, хотя и единый. Определить основные законы построения и развития этого синтеза — такова основная задача нашего исследования.

Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития. В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что описание внутреннего образа жизни человека как целого относится к искусству поэта или историка. В сущности это означает testimonium pauperitatis — свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности.

Глава вторая

Метод исследования

Исследование всякой новой области необходимо начинать с поисков и разработки метода. Можно высказать в виде общего положения мысль, что всякий принципиально новый подход к научным проблемам неизбежно приводит и к новым методам и способам исследования. Объект и метод исследования оказываются тесно связанными друг с другом. Поэтому исследование приобретает совершенно другой вид и течение тогда, когда оно связано с нахождением нового, адекватного новой проблеме метода; оно в этом случае коренным образом отличается от тех форм, при которых изучение просто применяет к новым областям разработанные и установленные в науке методы.

Отличие это можно уподобить различию, существующему между уравнениями с одним и двумя неизвестными. Исследование, которое мы имеем в виду, всегда является уравнением с двумя неизвестными. Разработка проблемы и метода идет если не параллельно, то, во всяком случае, совместно продвигаясь вперед. Поиски метода становятся одной из важнейших задач исследования. Метод в таких случаях является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования. Если мы относим описание метода к введению в историю культурного развития ребенка, то это вызвано главным образом интересами систематического изложения. Мы поэтому ограничимся в настоящей главе лишь схематическим описанием пути, которым шло наше исследование. Полное раскрытие метода должно составить задачу всего изложения в целом. Метод должен быть адекватен изучаемому предмету. Детская психология не знала, как мы утверждали выше, адекватного подхода к проблеме высших процессов. Это значит, что она не имела метода для их исследования. Очевидно, что своеобразие того процесса изменения поведения, который мы называем культурным развитием, требует глубоко своеобразных методов и способов исследования. Знание своеобразия и сознательное отправление исследования от этого пункта являются первым условием адекватности метода и проблемы, поэтому проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка.

Знание метода и его принципиальное обоснование — необходимое условие для возможности правильно разбираться во всех главах этой истории. Те факты, с которыми мы будем встречаться в изложении, те обобщения, к которым мы будем приведены нашим фактическим материалом, те законы, которые мы на основании этих обобщений будем пытаться установить, — все будет определяться в самом основном и существенном тем методом, тем способом, при помощи которого эти факты добыты, при помощи которого они обобщены и подчинены известному закону. Поэтому опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение — значит в известной мере выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте истории культурного развития.

Мы начнем с принципиального обоснования метода нашего исследования и выяснения его отношения к другим психологическим методам, а затем перейдем к схематической картине конкретной методики, т. е. технике и организации экспериментального исследования. Конкретная методика может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания самой частной проблемы (изучение памяти, мышления и пр.), от личности ис-

следуемого (ребенок различного возраста и типа), от специальных задач данного исследования (анализ, генезис какого-либо процесса), наконец, от характера исследования (экспериментальное и клиническое).

Мы еще не можем систематизировать и со всей полнотой исчерпать все основные факты и приемы, виды и типы конкретной методики. Мы думаем, что разнообразие их едва ли не бесконечно. Но мы попытаемся описать ее основную форму и важнейшие вариации и, главное, принципы построения, лежащие в ее основе. В отдельных главах, посвященных изложению конкретных частных исследований, мы будем иметь случай вернуться к рассмотрению специальных форм применяемых нами методов и техники эксперимента.

Все психологические методы, применяемые в настоящее время в экспериментальном исследовании, несмотря на огромное многообразие, построены по одному принципу, по одному типу, по одной схеме: стимул — реакция. Как бы ни был своеобразен и сложен тип построения психологического опыта, всегда в нем легко отыскать это универсальное основание. Над чем бы и как бы ни экспериментировал психолог, всегда речь идет о том, чтобы как-то воздействовать на человека, предъявить ему те или иные раздражения, так или иначе стимулировать его поведение или переживание и затем изучать, исследовать, анализировать, описывать, сравнивать ответ на это воздействие, реакцию, вызванную данным стимулом.

Ведь сам смысл эксперимента заключается в том, что исследователь искусственно вызывает изучаемое явление, варьирует условия его протекания, видоизменяет его согласно своим целям. Следовательно, важнейшим и основным средством психологического эксперимента остается единственно возможный путь соотносительного анализа стимулов — реакций. Что касается таких объективных направлений в психологии, как бихевиоризм и рефлексология, то метод стимула — реакции совершенно осознан ими как единственный путь изучения поведения. Но если взять вопрос о методе шире и включить в него и все остальные течения современной психологии и даже физиологии высшей нервной деятельности, принципиальная основа метода останется неизменной.

Все расхождения в методологии различных направлений и школ, все разнообразие конкретных форм и методик, все многообразие методов обязаны своим происхождением дальнейшему разветвлению основного психологического метода, его принципиального понимания и конкретного применения. Все это начинается за порогом основного допущения. Принцип стимула — реакции может быть как общий корень всех психологических методов, как их общее начало или общий коэффициент вынесен

за скобки и рассматриваться как общий признак современного экспериментально-психологического метода.

Если в отношении объективных психологических направлений это положение самоочевидно и потому не нуждается в дальнейшем рассмотрении и доказательствах, то в приложении к субъективной, эмпирической психологии оно требует некоторого дополнительного разъяснения. Ведь принцип стимул — реакция как основное начало психологического метода часто принимают за специальное завоевание объективной психологии, часто рассматривают как специфическое отличие объективного метода, противопоставляют субъективному методу эмпирической психологии. Легко создается впечатление, что в эмпирической психологии дело обстоит иначе, что ей ведомы какие-то принципиально другие формы эксперимента.

Нетрудно убедиться при внимательном рассмотрении вопроса, что это не так. Обманчивое впечатление создается на основании внешних, вводящих в заблуждение признаков. Во-первых, того, что метод реакции в традиционной психологии рассматривался обычно как один из методов эксперимента; во-вторых, того, что формулировка идеи стимула — реакции как основы метода создалась вне эмпирической психологии, в недрах боровшихся с ней течений и не была осознана и воспринята ею. Наконец, причина внутреннего свойства, но опять-таки посторонняя и не относящаяся к существу дела: само понимание отношения и природы стимула — реакции коренным образом изменилось в новой психологии, и это изменение смысла, содержания понятия вместе с новизной словесной формулировки создало впечатление изменения и новизны формального начала экспериментального метода в психологии.

По существу старая психология строила эксперимент с формальной стороны на том же фундаменте, что и новая. Признание этого нимало не означает стирания границ между старой и новой психологией или умаления принципиального значения различий отдельных направлений и психологических методов. Это означает лишь то, что само введение экспериментального метода в психологию питало революцию в эмпирической психологии изнутри, сближало метод психологии с методом и духом естествознания и исторически подготавливало возникновение объективной психологии. Это означает лишь, что силой вещей, стихийно даже сторонники старой эмпирической психологии, частично становившиеся на твердую почву естествознания, в практике эксперимента верно постигали реактивный характер психической жизни.

Сперва в области психофизики и психофизиологии, там, где заложены исторические корни экспериментальной психологии, в области простейших психических явлений, наиболее однозначно и прямо связанных с внешними агентами и определяе-

мых этими последними, оформилось общее начало экспериментального метода. Саму сущность психологического эксперимента Вундт видит в изменении материального раздражителя, вызывающего изменение непосредственно с ним связанного психического процесса, и в объективной по возможности регистрации внешних проявлений вызванного психического процесса. В сущности здесь уже содержится целиком и полностью в развитом виде вся идея экспериментального метода. Правда, реакция при этом понимается как чисто психический процесс, и в отношении между психическим процессом, составляющим истинный объект изучения, и его внешними проявлениями, улавливаемыми в эксперименте, чувствуется изрядная доля того дуализма, который лежит в основе всей эмпирической психологии. Но это нисколько не меняет формальной структуры самого эксперимента. Со стороны фактической это эксперимент, построенный по схеме стимул — реакция, но истолкованный в духе эмпирической психологии.

Правда, сам Вундт придавал служебно-методическое, а не принципиально-методологическое значение и роли стимула, и роли реакции в психологическом эксперименте. Это были рамки, ограничивающие психический процесс. Главное совершалось там, внутри. В центре оставалось самонаблюдение. Но оно приобретало устойчивость в рамках экспериментального воздействия и регистрации внешних обнаружений. Стимул и реакцию по существу мыслили как условия достоверного самонаблюдения. Эксперимент, по мнению Вундта, строго урегулированный принудительностью физиологических воздействий, стремится освободить внутреннее восприятие от неустойчивости, каковой оно отличается само по себе. Но и для Вундта не было секретом то обстоятельство, что этот эксперимент, по цели находящийся всецело еще внутри рамок эмпирической психологии, по форме и по фактическому положению вещей был всегда психофизическим экспериментом, экспериментом типа стимула — реакции. И современный психологический эксперимент, исторически восходящий к Вундту, более существенно отличается от первых психологических экспериментов по принципиальному истолкованию и пониманию входящих в его состав величин, чем по формальному типу построения.

Вследствие такого несоответствия формальной структуры и принципиального понимания психологический эксперимент Вундта не осознал лежащей в его основе идеи. Вундт, с точки зрения отношения между психическим процессом, с одной стороны, и стимулами и реакциями — с другой, различал три типа психологического эксперимента, к которым сводил все многообразие применяемых способов исследования: метод раздражения, метод выражения и метод реакции. Нетрудно убедиться, что со стороны формального построения все три вида в сущнос-

ти сводятся к одному общему типу эксперимента, в основе которого лежит схема стимула — реакции.

О последнем из трех типов — о методе реакции — не приходится и говорить, так как он обнаруживает рассмотренную схему в чистом виде. Но и два других — метод раздражения и метод выражения — построены по существу так же. При методе раздражения изменение психического состояния, вызываемое раздражением какого-нибудь органа чувств, является психической реакцией на раздражение, которое изучается на основании ответов испытуемого. Мы видим снова полную схему знакомого нам типа. Вся разница в том, что в реакции изучается только ее психическая сторона, а словесные реакции испытуемого играют роль не объекта исследования, а симптомов психического процесса.

Обратное по виду и тождественное по сути дела положение представляется во втором методе — методе выражения. Здесь снова способ исследования состоит в вызывании посредством эмоционально окрашенных раздражений (приятные и неприятные по запаху и вкусу вещества) эмоциональных переживаний и связанных с ними выразительных движений, которые и изучаются при помощи особых аппаратов. Снова та же схема. Вся разница в том, что внешние симптомы психической реакции на этот раз состоят из рефлекторных изменений пульса, дыхания, кровенаполнения, а не из словесных показаний испытуемого.

Итак, короткий анализ позволяет нам с полным основанием заключить, что и старая экспериментальная психология строила опыты по принципу стимул — реакция. Различия между старой и новой психологией и между отдельными направлениями в новой, повторяем, заключаются в понимании этого принципа, в содержании, которое вкладывается в эти слова, в роли, которую играют при эксперименте стимулы и реакции. Одни психологи видят в отношении стимула и реакции самый непосредственный объект исследования и реакцию понимают как чисто объективный процесс, аналогичный всем остальным процессам природы. Другие рассматривают стимул и реакцию как внешние рамки, облегчающие условия психологического эксперимента, иногда как симптомы внутреннего процесса и саму реакцию как предмет психологического исследования полностью отождествляют с внутренним, психическим процессом или переживанием.

Во всяком случае, со стороны формальной структуры мы вправе рассматривать принцип стимула — реакции как общую основу всех разнообразных видов психологического эксперимента и вынести его за скобки как общий коэффициент. Разумеется, мы этим не хотим сказать, что все виды эксперимента построены по одному шаблону. Нельзя закрывать глаза на огромные, часто принципиальные различия методологического характера между отдельными направлениями в характере применения этого прин-

ципа. В частности, можно указать на объективное, субъективное и объективно-субъективное понимание самого процесса реакции.

С полным правом, далее, говорят обычно о двух принципиально различных типах эксперимента в эмпирической психологии в зависимости от основной цели и методологической установки всего исследования: в одном случае эксперимент имеет своей задачей вызвать и представить подлежащий изучению психический процесс, в другом он преследует цели каузально-динамического, естественно-научного раскрытия реальных причинных или генетических связей того или иного процесса. В первом случае центральную роль играет самонаблюдение; во втором — эксперимент над деятельностью может, принципиально рассуждая, обойтись вовсе без самонаблюдения или отвести ему подчиненную роль. Но за тем и другим типом эксперимента стоит та же универсальная схема, в которой место реакции занимают один раз переживание, другой раз деятельность.

Нельзя, далее, умолчать о наметившемся в новой психологии еще одном принципиальном расхождении в понимании природы психологического эксперимента, расхождении между механистическим и структурным пониманием отношений и связей между стимулом и реакцией. В одном случае эти отношения и связи мыслятся как ассоциации принципиально любых элементов, суммарно объединяемых благодаря чисто внешнему совпадению во времени; в другом случае на первый план выдвигается изучение этих связей и отношений как целостных образований и процессов или структур, которые должны пониматься именно как целые, определяющие роль и значение частей.

Структурное понимание психических процессов, как мы увидим ниже, несомненно, содержит в себе ростки совершенно новых форм эксперимента. Оно уже осуществило много исследований нового типа. В частности, оно создает необходимые методологические предпосылки специально и для того вида эксперимента, который мы склонны считать основным и адекватным методом исследования культурного развития ребенка и раскрытию которого посвящена настоящая глава. Но при всем том реформа психологического эксперимента, производимая структурной психологией, пытающейся подняться над крайностями и односторонностью субъективной и объективной точек зрения в психологии и соединить, синтезировать их в целостном подходе к психике и поведению, затрагивает в гораздо большей мере принципиальную сторону, чем формальную структуру, психологического эксперимента.

Структурная психология и не ставит перед собой задачи создать новый тип эксперимента наряду с основной своей задачей нового истолкования экспериментальных данных. В частности, в области развития высших психических функций новая психология, поскольку она ставила проблемы этого рода, не делала

никаких попыток разработать метод, адекватный специфической природе данной проблемы. Но и в общей форме можно сказать, что при глубочайшем изменении в понимании отношений между стимулами и реакциями и задач исследования новая психология в целом подготовила пути к дальнейшему развитию основной схемы психологического эксперимента, создала необходимые для него методологические предпосылки, но сама не сделала решительного шага в этом направлении и остается до сих пор полностью в своей экспериментальной практике и в методологии эксперимента на старой почве стимула — реакции.

Мы намеренно упрощаем дело, чтобы выделить наиболее существенную черту экспериментального метода в психологии. В действительности, разумеется, дело обстоит гораздо сложнее. Не один стимул, а целый ряд стимулов, иногда сложно построенные группы стимулов и соответственно этому не одна реакция, а длинная цепь реакций или их сложные соединения характеризуют эксперимент. Часто перед испытуемым выдвигается более или менее сложная задача, требующая координированной системы реакций, направленной на известную цель и заслуживающей названия психической операции, например, испытуемый должен сравнить, запомнить что-либо, осмыслить, обдумать, произвести выбор и пр. Но принцип эксперимента и при этом остается неизменным. Дается, допустим, ряд стимулов — слов, бессмысленных слогов, фигур, требуется их запомнить и воспроизвести. Но при всех подобных усложнениях схема опыта остается неизменной.

Этот способ исследования опирается, несомненно, на основное положение, на основной психологический закон, согласно которому психические процессы суть реакции на вызывающие их стимулы. Основная схема опыта стимул — реакция является вместе с тем и основным законом поведения. В психологии исследовались всевозможного рода связи в зависимости от констелляции и изменения стимулов и реакций, но мы не знаем ни одного исследования, где был бы сделан принципиальный шаг, выходящий за пределы основного, по существу элементарного, закона поведения. Все изменения остались внутри общей схемы. Даже метод условных рефлексов по существу находит себе место там же, внутри общего круга. Столь отличный от других методов во всех прочих отношениях, в этом он примыкает к их общему стержню.

Психология в этом отношении не знает принципиального различия между методом исследования низших, элементарных и высших, сложных процессов и функций. Так, принципиально исследование простой и сложной реакции строилось по одному и тому же методу. Сложные процессы — узнавания, различения, выбора, ассоциации и даже суждения — вдвигались между стимулом и реакцией и в таком виде представали перед экспери-

ментатором. Но именно исследование высших психических процессов составляет ахиллесову пяту экспериментальной психологии. Именно по этой линии развертывается самый острый из всех переживаемых ею кризисов. Это обстоятельство менее всего случайно. Оно закономерно обусловлено самой природой традиционного психологического эксперимента и основными установками психологического исследования.

По самой сути эксперимент в том виде, как он был разработан Вундтом, являлся адекватным средством исследования в области низших, элементарных процессов психофизиологического характера, однозначно связанных с внешними раздражениями. Многие психологи не раз высказывали мысль, что только в этой области и возможно экспериментальное исследование. Высшие же психические процессы и функции не допускают вообще подобного способа изучения и навсегда останутся закрытыми для экспериментальной психологии. В частности, в отношении детской психологии подобные взгляды высказывались с особой категоричностью и уверенностью. Если вспомнить отмеченное нами в предыдущей главе положение всей проблемы высших процессов в детской психологии и общее ее стремление сосредоточить интерес вокруг элементарных форм поведения, нам не покажется ни удивительным, ни неожиданным такой приговор.

В. Вундт сам, правда, выделял различные по степени сложности сферы приложения трех намеченных им типов эксперимента. Только в отношении метода раздражения он выдвигал требование, чтобы психическая реакция, вызванная раздражением, была однородна и непосредственно связана с вызвавшим ее раздражением. Метод выражения охватывает уже область более сложных эмоциональных реакций, хотя, конечно, все еще в их элементарной форме. Наконец, метод реакции, допускающий условное соотнесение стимула и реакции и искусственное построение задачи, стоящей перед испытуемым, включает, как мы видели, и способы исследования ассоциации и суждения, т. е. процессов мышления. Но, в общем, даже для Вундта едва ли оставалось тайной то обстоятельство, что эксперимент в той форме, которую он считал его основной и неизменной сущностью, приложим в действительности лишь в сфере психологии элементарных процессов.

Два положения, во всяком случае, не вызывают никакого сомнения в своей правильности, а они-то и важны в интересующей нас связи. Первое: как бы ни обстояло дело с собственными взглядами Вундта, объективная практика экспериментального исследования и дальнейшее развитие психологии всецело подтвердили, что вундтовский эксперимент приложим лишь к исследованию низших психических функций по преимуществу. Второе: сам Вундт, основатель и экспериментальной психологии, и психологии народов, разрабатывавший проблемы куль-

турного развития в психологическом аспекте, разделял обе эти области исследования в методологическом отношении непереступаемой чертой. Черта, проведенная Вундтом между этнической и экспериментальной, между исторической и физиологической психологией, полностью совпадает с границей, отделяющей исследование языка и других сложных культурно-психологических форм от исследования более элементарных процессов. С полным основанием Г. Вернер называет этот факт столь же парадоксальным, сколь и знаменательным.

Если бы мы искали новые доказательства в подтверждение той мысли, что общая и экспериментальная психология не знала проблемы культурного развития и принципиально допускала изучение психики и поведения только с природной стороны, со стороны натуральных процессов, мы едва ли могли бы найти более убедительный пример. Но мы считаем этот вопрос достаточно выясненным и все же не можем пройти мимо того факта, что в области культурной психологии места для эксперимента, по мнению Вундта, не оказалось. Как известно, вся психология народов построена у Вундта методом интерпретации, т. е. истолкования таких объективных духовных образований, как язык, искусство, нравы.

На этом дело, конечно, не остановилось. Эксперимент был внесен в этническую психологию, общая и экспериментальная психология и этническая психология — каждая со своей стороны — были самим ходом развития приведены к некоторому сближению, правда незначительному и внешнему, но все же разрушившему принципиальную методологическую грань между ними. Впрочем, до сих пор ни одна из двух дисциплин, или ветвей, психологии не осознала принципиального значения этого сближения, всей огромности методологической перестройки, которые оно несет с собой для одной и для другой науки. Это легко видеть из того, что к человеку, выросшему в культурно отсталых условиях, стали применяться те же экспериментальные способы исследования, которые в психологической лаборатории были разработаны применительно к взрослому культурному человеку. Не лучше обстоит дело и с детской психологией, в которой эксперимент только в последнее время начинает завоевывать себе место. До сих пор не преодолено полностью то мнение, которое вначале было господствующим и считало эксперимент в детской психологии неприменимым. За этим стояла невысказанная предпосылка, что психологический эксперимент возможен только как эксперимент над самонаблюдением. Все же мы были в последнее время свидетелями плодотворного и интенсивного развития детской экспериментальной психологии. Но как только мы обратимся к вопросу о методах этой новой ветви нашей науки, мы узнаем, что эксперименты, применяемые в детской психологии, распадаются по происхождению и по характеру на три типа,

или группы. Часть их возникает, как совершенно верно говорит К. Бюлер, из психологии животных, часть составляется по примеру экспериментов над взрослыми людьми, остальные же возникают на основании самой детской психологии, происходя из случайных наблюдений в связи с ежедневными происшествиями детской жизни.

Мы снова отказались бы подыскивать более красноречивое доказательство того положения, что в детской психологии отсутствует адекватный метод исследования культурного развития, что она знает лишь один — натуралистический — подход к этой проблеме, что на две трети детская психология непосредственно переносит в исследование ребенка вместе с методом принципиальный подход к поведению животных и взрослого человека, а на одну треть переводит на язык эксперимента более или менее случайные наблюдения. Для проблемы культурного развития ребенка при таком положении дела не остается места. Если, несмотря на это, экспериментальная детская психология сделала несомненные и огромные успехи, она обязана этим исключительно тому, что в выяснении натуральных зависимостей и связей, открываемых в психологическом исследовании, указанные методы оказались вполне пригодными и оправдали себя.

Г. Фолькельт в обзоре достижений детской экспериментальной психологии отметил ту отличительную черту большинства исследований, что они построены по образцу зоопсихологических опытов и пользуются методами, совершенно устраняющими необходимость в речи. Мы склонны в этом признании, вполне основательном, усмотреть действительно отличительную черту экспериментального исследования поведения ребенка. Но признать это — значит сказать иными словами то же самое, что высказано в предыдущей главе: детская психология полностью и целиком проникнута чисто натуралистическим подходом к ребенку, она знает и изучает его преимущественно как природное, но не как социальное существо.

Но оставим в стороне попутные замечания и подкрепления ранее развитых положений. Проблема отношения различных ветвей генетической психологии между собой и их связи с общей и экспериментальной психологией снова встанет перед нами в конце настоящей главы. Сейчас закрепим тот вывод, который нам необходимо сделать в связи с общей проблемой экспериментального метода. Вывод может быть выражен достаточно лаконично: в этнической и детской психологии, поскольку в них проник экспериментальный метод, господствует все тот же принцип его построения, принцип стимула — реакции.

Нам остается сделать еще один шаг в том же направлении, прежде чем окончательно расстаться с выяснением судьбы этой универсальной схемы и перейти к дальнейшему. Мы должны спросить, какова же судьба изучения высших процессов и каков

принцип построения эксперимента в этой области. Мы видели уже, что частью высшие процессы, рассматриваемые в аспекте культурного развития, вовсе были выведены из сферы действия и приложения эксперимента, частью же — в психофизиологическом аспекте — они изучались принципиально так же (например, сложная реакция суждения), как и элементарные процессы.

На этом дело, конечно, не могло остановиться. Исследование очень скоро натолкнулось на факт, что высшие процессы, и мышление в частности, не укладываются в схему вундтовского эксперимента, что процессы мышления не стоят в однозначной связи с каким-либо внешним раздражением, как это имеет место в области ощущений, что, следовательно, схема эксперимента должна быть перестроена. Это и было сделано в исследованиях процессов мышления в вюрцбургской школе О. Кюльпе и его учениками и А. Бине в Париже. Эти исследователи расширили, но не сломали основную и первоначальную схему психологического эксперимента. Они, как и все прочие новаторы, искали выход в новом понимании стимула и реакции, их роли, но не в попытке выйти вообще за пределы основной схемы. Прежде всего подверглось реформе понятие раздражения, а затем и понятие реакции. Но сама эта двоица осталась ненарушенной.

Под раздражением, писал по этому поводу Бине, следует понимать не только воздействие на наши органы чувств какого-либо материального агента, но и всякую перемену вообще, которую мы, экспериментаторы, по своей воле вызываем в сознании испытуемого; так, язык, речь в руках психолога есть раздражитель более тонкий и не менее определенный, чем обычные сенсорные раздражители; язык в качестве раздражителя дает психологическому экспериментированию значительный диапазон.

Итак, язык и эксперимент, которые Вундт отделил друг от друга нестираемой межой, издавна проведенной между физиологией и историей духа, между природным и культурным в психологии человека, были сближены в новых исследованиях, но путем довольно простой операции и довольно дорогой ценой. Речь была приравнена — по своей роли в психологическом эксперименте — к обычным сенсорным раздражителям, принципиально поставлена с ними в один ряд. Натуралистический подход к речи как возбудителю высших процессов мышления, односторонний подход к ней исключительно с ее природной стороны, как к обычному сенсорному раздражителю, роднит в сущности два полярных направления — идеалистическую концепцию мышления, возникшую в вюрцбургской школе, и механистически материалистическую концепцию мышления, возникшую на почве бихевиоризма и рефлексологии. Недаром, вполне осознав родственность методологического подхода при всей полярности обеих концепций, В. М. Бехтерев прямо объявил, что данные вюрцбургских опытов вполне тождественны с результатами реф-

лексологического анализа, если только заменить в описании процессов мышления субъективные термины объективными.

В этом направлении заранее заключена в свернутом виде вся последующая концепция мышления, возникшая на основе новых исследований. Ибо, если речь есть просто обычный сенсорный раздражитель наряду с другими агентами, вызывающими перемену в сознании, если роль ее заранее ограничивается этим и сводится к толчку, необходимому материальному поводу для возникновения процессов мышления, то заранее следует ожидать, что случится то, что и случилось; в безобразном, лишенном всяких чувственных следов, не зависимом от речи мышлении исследователи усмотрят actus purus, чисто духовный акт. Мы снова находимся на пути к идеям, заявил по поводу этих исследований Кюльпе.

Как это ни кажется парадоксальным с первого взгляда, в этом же определении заключена в свернутом виде и концепция бихевиоризма и рефлексологии в вопросах мышления. Уже Бине пошел иным путем. В своем логическом развитии он мог прийти к идее Бехтерева и Дж. Уотсона. В безобразном, бессловесном мышлении Бине усмотрел бессознательный процесс, ряд психических установок по существу двигательной природы, аналогичных физиологическим процессам, которые он назвал внутренней мимикой. При более крайнем заострении той же идеи нетрудно было прийти к формулировке Уотсона, гласящей, что мышление ничем не отличается от других двигательных навыков, например, плавания и игры в гольф.

Оба эти тупика, расходящиеся в различные стороны, но одинаково глухие, знакомы нам уже по предшествующей главе. Мы видели, что при отсутствии проблемы культурного развития поведения и высших психических функций психология — общая и детская — неизбежно упиралась в эти тупики. Мы не станем повторять или развивать то, что говорилось выше. Скажем только: если в данном случае применимо общее положение, гласящее, что методы познаются по делам их, это означает, что вместе с концепцией мышления вюрцбургской школы потерпел банкротство и ее метод, что исторический приговор произнесен одинаково и одновременно над теорией и методом.

Но метод — и это нас интересует в первую очередь — и вюрцбургской школы, и бихевиоризма все тот же метод стимула — реакции. Кюльпе и его ученики иначе понимали роль применяемых стимулов и реакций, чем рефлексологи, иначе определяли цель и объект исследования. Одни изучали при помощи словесных стимулов и реакций, отводя им служебную, вспомогательную роль, психические реакции, совершенно с ними не связанные по существу; другие делали предметом исследования сами по себе словесные стимулы и реакции, полагая, что за ними ничего не скрывается, кроме признаков и фантомов; но и те

и другие рассматривали словесные стимулы и реакции — речь — исключительно с природной стороны, как обычный сенсорный раздражитель; и те и другие одинаково стояли на почве принципа стимула — реакции.

По существу в словесной инструкции, словесном приказе, рассматриваемом в методике рефлексологического исследования в качестве совершенно аналогичного всем прочим сочетательного раздражителя, мы имеем доведенное до предела, крайнее выражение того же, бихевиористского, принципиального подхода к речевой инструкции, рассматривающего показания испытуемого как простые двигательные реакции и доводящего до крайнего предела натуралистический подход к словесной реакции. Но мы склонны утверждать, что между этими доведенными до предела положениями и обычным применением словесной инструкции с обычным учетом показаний испытуемого в экспериментальной психологии в одном определенном отношении имеется скорее разница в степени, чем по существу дела. Разумеется, в одном случае психическое игнорируется вовсе, в другом оно одно только и интересует исследователя. В этом смысле старая психология и рефлексология — полюсы. Но в одном определенном отношении мы снова можем их сблизить. И та и другая — одна в меньшей, другая в большей степени — не делали никакого принципиального различия между словесной речевой инструкцией и каким-либо натуральным сенсорным раздражителем.

В экспериментальной психологии словесная инструкция является основой всякого опыта. С ее помощью экспериментатор создает нужную установку у испытуемого, вызывает подлежащий наблюдению процесс, устанавливает связи, но обычно сама психологическая роль инструкции при этом игнорируется. Исследователь затем обращается с созданными и вызванными инструкцией связями, процессами и пр. совершенно так, как если бы они возникали естественным путем, сами собой, без инструкции.

Обычно решающий момент эксперимента — инструкция — оставался вне поля зрения исследования. Он не подвергался анализу и сводился к служебному, вспомогательному процессу. Сами опыты учитывались обычно после того, как вызванный процесс начинал действовать автоматически, после того как он устанавливался. Первые опыты обычно отбрасывались, процессы изучались post mortem, когда живое действие инструкции отходило на задний план, в тень. Исследователь, забывая о происхождении искусственно вызванного процесса, наивно полагал, что процесс протекает совершенно так же, как если бы он возник сам собой, без инструкции. Это ни с чем не сравнимое своеобразие психологического эксперимента не учитывалось вовсе. Опыты с реакцией изучались, например, так, как если бы реак-

ция испытуемого вызывалась действительно появлением стимула, а не данной инструкцией.

К проблеме инструкции в психологическом эксперименте мы еще вернемся. Поэтому у нас нет намерения исчерпать ее короткими замечаниями. Но для правильной оценки основного положения настоящей главы анализ той роли, которая отводилась речи в психологическом эксперименте, имеет решающее значение. Речь рассматривалась в одном плане с другими сенсорными раздражителями. Инструкция укладывалась в рамки основной схемы. Правда, отдельные психологи, как Н. Ах и другие, пытались подойти к психологическому анализу инструкции, но исключительно со стороны ее влияния на процесс самонаблюдения и его детерминацию. Забегая вперед, мы можем сказать, что в одном этом, казалось бы, частном факте полностью заключена вся проблема адекватного подхода к высшим психическим функциям.

Принципиальное неразличение роли речи и роли других сенсорных раздражителей в психологическом эксперименте является прямым и неизбежным следствием безраздельного господства основной схемы S—R (стимул — реакция). Разумеется, речь может совершенно законно рассматриваться в этом плане. Ведь возможно и с известной точки зрения вполне закономерно рассматривать речь как двигательный навык в ряду других навыков. В процессах образования понятий или значений речи свою подчиненную роль играют и механизм ассоциации, и другие, еще более элементарные механизмы. Можно, наконец, изучать и природный состав речи как сенсорный раздражитель. Но именно потому, что метод S—R одинаково приложим ко всем формам поведения — низшим и высшим, он недостаточен при исследовании высших функций, неадекватен их природе, так как улавливает в них то, что у них есть общего с низшими процессами, и не улавливает их специфического качества. Этот метод подходит к культурным образованиям с природной стороны.

Любопытно, что этой ошибки не повторяет физиология высшей нервной деятельности, для которой более естествен и понятен был бы подобный принципиальный подход, нивелирующий различия между речью и другими раздражителями, и для которой подход с природной стороны ко всем явлениям поведения, в том числе и культурным, совершенно обязателен. Даже в физиологическом плане И. П. Павлов отмечает то своеобразие, которое выделяет «грандиозную сигналистику речи» из всей прочей массы сигнальных раздражителей.

«Конечно, — говорит он, — слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообъемлющий, как никакие другие, не идущие в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражи-

телями животных» (И. П. Павлов, 1951, с. 428—429). Многообъемлемость слова, на которую Павлов указывает как на отличительную его черту, не исчерпывает, конечно, в плане психологическом всего своеобразия слова и не выражает даже центральной черты этого своеобразия. Но принципиально важно уже одно то, что физиологическое исследование приводит к установлению и признанию количественного и качественного своеобразия слова и его несравнимости в этом отношении с условными раздражителями животных.

Разумеется, сознание своеобразия речи в этом плане не было чуждо и психологии. Но в своем собственном плане она ставила в один ряд все сенсорные стимулы, в том числе и слово человека. В этом смысле она фактически совпадала с физиологией в подходе к высшему поведению человека. Ту и другую объединяла методологическая схема S—R. В сущности схема принудила экспериментальную психологию устами Бине приравнять слово к обычным сенсорным раздражителям. Нужно было или отказаться от схемы, нарушить ее, или подчинить ей все.

Мы видим, что указанная схема лежит в основе психологического эксперимента, сколь бы разнообразные формы он ни принимал в исследованиях различного направления и в какие бы области психологии он ни проникал. Эта схема охватывает все направления — от ассоциативной до структурной психологии, все области исследования — от элементарных до высших процессов, все разделы психологии — от общей психологии до детской.

Это положение имеет, однако, обратную сторону, которая как будто обесценивает добытый нами результат обобщения, т. е. наш основной вывод. Так, по крайней мере, кажется с первого взгляда. Обратная сторона заключается в том, что по мере обобщения и распространения нашей схемы на все более и более обширные области психологии во всех направлениях прямо пропорционально этим процессам улетучивалось и выветривалось конкретное содержание схемы. Мы видели, что за ней могут скрываться самые различные и даже полярно противоположные подходы к психике и поведению человека, самые различные цели и задачи исследования, наконец, отдаленнейшие друг от друга области исследования. Возникает вопрос: не является ли вся схема при таком положении вещей пустой, ничего не значащей формой, за которой вообще не скрывается никакого определенного содержания, и не лишено ли поэтому всякого смысла полученное нами обобщение?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, следует установить, какое положительное содержание стоит за схемой S—R, что означает тот факт, что она лежит в основе всякого экспериментального метода в психологии или, иначе, что общего есть во

всех разнообразных формах и видах психологического эксперимента, что скрывается за схемой, лежащей в их основе.

То общее, что объединяет все виды и формы психологического эксперимента и что присуще им всем в различной мере, поскольку они опираются на принцип S—R, есть натуралистический подход к психологии человека, без вскрытия и преодоления которого невозможно найти адекватный метод для исследования культурного развития поведения. По своей сущности это воззрение представляется нам родственным натуралистическому пониманию истории, однородность которого, по словам Ф. Энгельса, заключается в том, что оно признает, «что только природа действует на человека и что только природные условия определяют повсюду его историческое развитие...», и забывает, что и «человек воздействует обратно на природу, изменяет ее, создает себе новые условия существования» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 545—546).

Натуралистический подход к поведению в целом, в том числе и к высшим психическим функциям, сложившимся в исторический период развития поведения, не учитывает качественного отличия истории человека от истории животных. В сущности, схема S—R принципиально одинаково применяется к исследованию поведения человека и поведения животных. Уже один этот факт заключает в себе в свернутом виде полностью ту мысль, что все качественное отличие истории человека, все изменение природы человека, весь новый тип человеческого приспособления — все это не отразилось на поведении человека и не вызвало в нем никаких изменений принципиального характера. Мысль эта означает, в сущности, признание того, что поведение человека находится вне общего исторического развития человечества.

Как ни малосостоятельна и даже дика подобная мысль в ее обнаженной форме, она все же в скрытом виде продолжает пребывать молчаливой предпосылкой, невысказанным принципом экспериментальной психологии. Допустить, что труд, изменивший коренным образом характер приспособления человека к природе, не связан с изменением типа поведения человека, нельзя, если принять вместе с Энгельсом, что «орудие означает специфически человеческую деятельность, преобразующее обратное воздействие человека на природу — производство» (там же, с. 357). Неужели в психологии человека, в развитии поведения ничто не соответствует тому отличию в отношениях к природе, которое отделяет человека от животных и которое имеет в виду Энгельс, когда говорит, что «животное только *пользуется* внешней природой... человек же... *господствует* над ней», что «все планомерные действия всех животных не сумели наложить на природу печать их воли. Это мог сделать только человек» (там же, с. 495).

Возвращаясь к прежде приведенному примеру, мы могли бы спросить, что означает для психологического эксперимента то обстоятельство, что формула Дженнингса относительно органической обусловленности *системы активности* становится неприложимой к человеку в тот момент, когда его рука впервые берется за орудие, т. е. в первый же год его жизни. Схема S—R и скрывающийся за ней натуралистический подход к психологии человека предполагают пассивный характер человеческого поведения как его основную черту. Слово «пассивный» мы употребляем в том условном смысле, в каком применяют его обычно, говоря о пассивном характере приспособления животных в отличие от активного приспособления человека. В поведении животных и человека, спрашиваем мы, должно что-нибудь соответствовать этому различию в двух типах приспособления?

Если принять во внимание эти чисто теоретические соображения и присоединить сюда указанное нами выше и не оспариваемое никем фактическое бессилие экспериментальной психологии в приложении схемы S—R к исследованию высших психических функций, станет ясно, что эта схема не может служить основой для построения адекватного метода исследования специфически человеческих форм поведения. В лучшем случае она поможет нам уловить наличие низших, подчиненных, побочных форм, которые не исчерпывают существа главной формы. Применение универсальной всеохватывающей схемы ко всем ступеням в развитии поведения может лишь привести к установлению чисто количественного разнообразия, усложнения и повышения стимулов и реакций человека по сравнению с животными, но не может уловить нового качества человеческого поведения. О его качестве можно сказать словами Гегеля, что нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть, ибо развитие поведения от животных к человеку привело к возникновению нового качества. В этом заключается наша главная идея. Развитие это не исчерпывается простым усложнением тех отношений между стимулами и реакциями, которые даны нам уже в психологии животных. Оно не идет также по пути количественного увеличения и разрастания этих отношений. В центре его стоит диалектический скачок, приводящий к качественному изменению самого отношения между стимулом и реакцией. Поведение человека — так могли бы мы сформулировать наш основной вывод — отличается таким же качественным своеобразием по сравнению с поведением животных, каким отличается весь тип приспособления и исторического развития человека по сравнению с приспособлением и развитием животных, ибо процесс психического развития человека есть часть общего процесса исторического развития человечества. Тем самым мы приведены к необходимости

искать и найти новую методологическую формулу психологического эксперимента.

Мы подошли вплотную к самому трудному месту нашего изложения. Нам предстоит по ходу развития мыслей сформулировать в немногих словах принципиальную основу и структуру того метода, при помощи которого проведены наши исследования. Но благодаря тесной связи между методом и объектом исследования, о которой мы говорили в самом начале настоящей главы, дать формулу — значит заранее раскрыть центральную идею всего исследования, предвосхитить до некоторой степени его выводы и результаты, которые могли бы стать вполне понятны, убедительны и ясны лишь в самом конце изложения. Мы должны сейчас в целях обоснования метода сказать то, развитию чего посвящена вся настоящая книга, в чем безраздельно слиты начало и конец всего нашего исследования, что представляет альфу и омегу всей истории развития высших психических функций.

Мы решаемся предложить эту формулу, которая должна лечь в основу нашего метода, и развить основную идею нашего исследования первоначально в виде рабочей гипотезы. Мы могли бы, избирая такой путь изложения, опереться в этом случае на слова Энгельса, совершенно точно выражающие методологическое значение нашего хода мысли. «Формой развития естествознания, — говорит он, — поскольку оно мыслит, является *гипотеза*. Наблюдение открывает какой-нибудь новый факт, делающий невозможным прежний способ объяснения фактов, относящихся к той же самой группе. С этого момента возникает потребность в новых способах объяснения, опирающаяся сперва только на ограниченное количество фактов и наблюдений. Дальнейший опытный материал приводит к очищению этих гипотез, устраняет одни из них, исправляет другие, пока, наконец, не будет установлен в чистом виде закон. Если бы мы захотели ждать, пока материал будет готов в *чистом виде* для закона, то это значило бы приостановить до тех пор мыслящее исследование, и уже по одному этому мы никогда не получили бы закона» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 555). Мы начали исследование с психологического анализа нескольких форм поведения, встречающихся, правда не часто, в повседневной, обыденной жизни и потому знакомых каждому, но вместе с тем являющихся в высшей степени сложными историческими образованиями наиболее древних эпох в психическом развитии человека. Эти приемы или способы поведения, стереотипно возникающие в определенных ситуациях, представляют как бы отвердевшие, окаменевшие, кристаллизовавшиеся психологические формы, возникшие в отдаленнейшие времена на самых примитивных ступенях культурного развития человека и удивительным образом сохранившиеся в виде исторического пережитка в окамене-

лом и вместе с тем живом состоянии в поведении современного человека.

Мы знаем, что сам выбор подобных приемов в качестве исходной точки всего исследования и ближайшего предмета нашего анализа, от которого мы ждем формулы построения нового метода, не может не показаться неожиданным и странным. Эти формы поведения обычно не вызывают к себе серьезного отношения даже в обыденной жизни. Они никогда не привлекали внимания исследователя-психолога. Упоминание о них обычно мотивируется любопытством к психологическим курьезам, которые не заслуживают иного отношения. Наблюдатель и исследователь проходят всегда мимо них, так как они, несомненно, не выполняют и не могут выполнять никаких сколько-нибудь значительных функций в поведении современного человека и стоят особняком, вне его основных систем, на окраинах, на периферии, ничем и никем не связанные с его руководящими и глубинными линиями. Даже применяя их, прибегая к ним, современный человек делает это обычно с усмешкой. Казалось бы, что же могут сказать существенного о поведении человека эти выветрившиеся, потерявшие смысл исторические обломки, психологические пережитки отдаленного прошлого, чужеродным телом входящие в общую ткань поведения, столь же нетипичные, безличные, утратившие почти всякое значение в психическом приспособлении современного человека?

Этот приговор, несомненно, имеет свои прочные основания в чрезвычайно низкой практической жизненной оценке, даваемой этим ничтожным, мелочным, ничем не привлекающим внимания фактам, оценке, безусловно справедливой и заслуженной. Поэтому глубочайшим заблуждением было бы вводить эти и подобные им факты, лишенные почти всякого жизненного значения, в центр исследования, приписывать им смысл и интерес ради них самих. Сами по себе они, несомненно, составляют последнюю задачу психологического объяснения; без них может вполне обойтись даже претендующее на самый широкий и глубокий охват описание. Сами по себе они нуль или даже еще меньше этого.

Но жизненная оценка какого-либо явления и его научно-познавательная ценность не всегда совпадают, и, главное, они никогда не могут совпасть непосредственно и прямо в том случае, когда данное явление рассматривается в качестве косвенной улики, ничтожного вещественного доказательства, следа или симптома какого-либо большого и важного процесса или события, которое воссоздается или раскрывается на основании исследования и изучения, анализа и истолкования его обломков, остатков, становящихся драгоценным средством научного познания. Зоолог по ничтожному обломку кости какого-либо ископаемого животного восстанавливает весь его скелет и даже

образ жизни. Не имеющая никакой реальной стоимости древняя монета часто раскрывает археологу сложную историческую проблему. Историк, расшифровывая нацарапанный на камне иероглиф, проникает в глубь исчезнувших веков. Врач по ничтожным симптомам устанавливает диагноз болезни. Психология только в последнее время преодолевает страх перед жизненной оценкой явлений и научается в ничтожных мелочах — этих отбросах из мира явлений, если применить выражение З. Фрейда, привлекавшего внимание к психологии обыденной жизни, — видеть часто важные психологические документы.

Мы хотели бы пойти тем же путем и показать в области интересующей нас проблемы, как великое проявляется в самом малом, как говорит Фрейд по тому же поводу.

В этом отношении избранные нами для анализа «отбросы из мира явлений» представляют чрезвычайно выгодный материал с самых различных сторон. В мире психологических явлений они занимают совершенно исключительное, хотя и в высшей степени незаметное место. В отношении развязывания основного узла нашей проблемы и нахождения исходной точки приложения нашего метода с ними не могут сравниться ни данные эксперимента, ни данные из психологии примитивного человека, гораздо более жизненные, сложные и драгоценные.

Эти ничтожные и вместе с тем глубоко значительные явления можно было бы с полным основанием назвать рудиментарными психическими функциями по аналогии с рудиментарными органами. Как известно, эти органы чрезвычайно распространены и встречаются в органическом мире на каждом шагу. Так, говорит И. И. Мечников, мы находим то остатки глаз у живущих в темноте существ, то остатки половых органов у растений и животных, неспособных к размножению. В сущности поэтому выражение «рудиментарная функция» является в его буквальном смысле противоречивым, ибо основная особенность рудиментарных органов заключается как раз в том, что это бездеятельные органы, не выполняющие никакой функции, никакой роли в общей жизнедеятельности организма. Но в переносном смысле мы могли бы так обозначить психические функции, сохранившиеся до настоящего времени, не выполняющие никакой существенной роли в поведении личности и являющиеся остатками более древних систем поведения.

Рудиментарные функции, так же как органы, — документы о развитии, живые свидетели старых эпох, явные улики происхождения, важнейшие исторические симптомы. В этом именно смысле биология и эволюционная теория давно осознали важное, по мысли Мечникова, значение рудиментарных органов как документов, могущих служить к восстановлению генеалогии организмов. Эти органы, сами по себе ненужные, являются остатками подобных, но более развитых органов, выполнявших полез-

ное отправление у предков. Необыкновенно большое количество рудиментарных органов у человека служит лишним доказательством его животного происхождения и доставляет науке существенные данные для философского понимания человеческой природы, заключает Мечников.

Все это, почти слово в слово, с небольшими лишь изменениями, мог бы повторить вслед за Мечниковым психолог, изучающий рудиментарные функции, с той только разницей, что бездеятельные функции, которые мы имеем в виду, являются живыми остатками не биологической эволюции, а исторического развития поведения. Поэтому изучение рудиментарных функций должно быть исходной точкой при развертывании исторической перспективы в психологическом исследовании. В этой точке нераздельно слиты прошлое и настоящее. В ней настоящее предстает в свете истории, и мы одновременно находимся в двух планах: того, что есть, и того, что было. Она является концом нити, связывающей настоящее с прошлым, высшие ступени развития с начальными.

Рудиментарные функции, находимые нами в какой-либо системе поведения и являющиеся остатками подобных, но более развитых функций в других, более древних психологических системах, являются живой уликой происхождения этих высших систем и их исторической связи с более древними пластами в развитии поведения. Поэтому-то изучение их может раскрыть нам существенные данные для понимания человеческого поведения, те данные, которые и нужны нам при отыскании основной формулы метода. Вот почему мы решились начать с мелких и ничтожных фактов и поднять их исследование на большую теоретическую высоту, стремясь раскрыть, как великое проявляется в самом малом.

Анализ этих психологических форм раскрывает нам, чем прежде были высшие психические функции, включенные с ними в одну систему поведения, чем была сама эта система, в которой сосуществуют рудиментарные и деятельные функции. Анализ дает нам исходную точку их генезиса и вместе с тем исходную точку всего метода. Разумеется, только исходную точку. Ни на йоту больше. Мы ни на секунду не должны забывать различия между ними и деятельными функциями. Знание структуры рудиментарных функций никогда не может раскрыть нам ни структуры и характера деятельности высших живых функций, ни всего пути их развития. Эти функции являются уликой, но не связной картиной всего процесса. Они дают в наши руки кончик нити для дальнейшего исследования, но сами не могут ни заменить его, ни сделать его излишним. Они даже не в состоянии помочь нам развернуть полностью всю нить, концом которой являются. Они лишь подводят нас к исследованию, но не вводят в

него. Но только этого мы и ждем от нашего анализа. Нам нужен метод.

Как мы знаем, наличие рудиментарных органов другого пола, встречающихся у некоторых растений и животных, свидетельствует о том, что некогда эти организмы были гермафродитами. Это, однако, нисколько не избавляет нас от необходимости изучать все своеобразие строения и функций половых органов ныне однополых организмов. Точно так же и наличие в поведении современного человека рудиментарных культурных функций несомненно указывает на то, что известная система поведения развилась из древних примитивных систем, в которых рудиментарные ныне функции были некогда деятельной, неотъемлемой и органической частью. Но это ни в коей степени не означает, что изучение всего своеобразия высшей, культурной системы более не нужно. Рудиментарные органы человека раскрывают его родство с обезьяной, но этот факт ни на одну минуту не затмил в наших глазах глубокого различия в строении и функциях организма человека и обезьяны. Так и свидетельство рудиментарных функций о том, что поведение современного человека развилось из более примитивных систем, ни в малой степени не принуждает нас к стиранию границ между примитивным и культурным человеком. Никто не вздумает утверждать, будто знание того факта, что курица развилась из яйца, может привести нас к отождествлению яйца и курицы.

Одно не подлежит сомнению и для интересующей нас проблемы метода представляет первостепенное значение. Рудиментарные функции в системе высших культурных форм поведения и аналогичные развитым и деятельным функциям того же рода в более примитивных системах позволяют нам генетически соотнести низшие и высшие системы. Они дают точку опоры для исторического подхода к высшим психическим функциям и для связи психологии примитивного человека с высшей психологией человека. Вместе с тем они дают масштаб для перенесения данных этнической психологии в психологическое экспериментальное исследование и меру гомогенности, однородности психических процессов, вызываемых в генетическом эксперименте, и высших психических функций. Являясь связующим звеном, переходной формой между экспериментально упрощенными формами поведения и психологией примитивного человека, с одной стороны, и высшими психическими функциями — с другой, рудиментарные формы образуют как бы узел, связывающий три области исследования, как бы фокус, в котором сходятся и пересекаются все линии культурного развития, как бы центр всей проблемы. Они лежат на полпути между тем, что мы наблюдаем в эксперименте, в детской и этнической психологии, и тем, что мы называем высшими психическими функциями, являющимися заключительным звеном всего культурного развития.

Мы вовсе не хотим утверждать, что принцип работы высших психических функций такой же, как и принцип строения рудиментарных, или что этот последний раскрывает во всей полноте путь и механизм развития высших процессов поведения. Но мы полагаем, что оба принципа родственны и что один является приближением к другому и потому учит нас приближению к высшим функциям, к построению их экспериментальной модели. Рудиментарные и высшие функции в наших глазах являются крайними полюсами одной и той же системы поведения, ее низшей и высшей точками, обозначающими пределы, внутри которых расположены все степени и формы высших функций. Обе эти точки, вместе взятые, определяют историческое осевое сечение всей системы поведения личности. Последнее нуждается в пояснении.

До сих пор еще многие склонны в ложном свете представлять идею исторической психологии. Они отождествляют историю с прошлым. Изучать нечто исторически означает для них изучать непременно тот или иной из фактов прошлого. Это наивное понимание — видеть непроходимую грань между изучением историческим и изучением наличных форм. Между тем историческое изучение просто означает применение категории развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо — значит изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода. Охватить в исследовании процесс развития какой-либо вещи во всех его фазах и изменениях — от момента возникновения до гибели — и означает раскрыть его природу, познать его сущность, ибо только в движении тело показывает, что оно есть. Итак, историческое исследование поведения не есть дополнительное или вспомогательное к изучению теоретическому, но составляет основу последнего.

В соответствии с этим исторически изучать можно одинаково настоящие, наличные, как и прошлые формы. Историческое понимание распространяется и на общую психологию. П. П. Блонский выразил это в общем положении: поведение может быть понято только как история поведения. Вот истинно диалектическая точка зрения в психологии. Последовательно проведенный, этот взгляд неизбежно распространяется и на психологию настоящего. Возникающее отсюда сближение общей и генетической психологии неожиданно для старых исследователей обнаруживает, что и поведение современного взрослого культурного человека не гомогенно, не однородно в генетическом отношении. Его психологическая структура, как устанавливают Блонский и Вернер, содержит в себе много генетически различных слоев.

Индивид в поведении обнаруживает в застывшем виде различные законченные уже фазы развития. Генетическая многоплановость личности, содержащей в себе пласты различной

древности, сообщает ей необычайно сложное строение и одновременно служит как бы генетической лестницей, соединяющей через ряд переходных форм высшие функции личности с примитивным поведением в онто- и филогенезе. Наличие рудиментарных функций как нельзя лучше подтверждает идею «геологического» строения личности и вводит это строение в генетический контекст истории поведения.

Рудиментарные функции сами становятся ясными лишь в результате исследования культурно-психологического развития. Только благодаря длительному экспериментированию и интерпретированию результатов в свете данных этнической психологии мы смогли раскрыть их механизм и установить их центральное положение в системе исследований культурного развития поведения. Но хронологический порядок отдельных моментов исследования не всегда полностью совпадает с логическим порядком его идей, который заставляет анализ этих функций вынести в самое начало как момент, наиболее существенно отвечающий природе самого исследования. Хронологический порядок учит нас, как создавать в эксперименте модель высших функций.

Как древние образования, возникшие в самые первые периоды культурного развития, рудиментарные функции в чистом виде сохранили принцип построения и деятельности, прообраз всех других культурных форм поведения. То, что в скрытом виде существует в бесконечно более сложных процессах, здесь дано в раскрытой форме. Отмерли все связи, соединявшие их с некогда породившей их системой, исчезла почва, на которой они возникли, фон их деятельности изменился, они вырваны из своей системы и перенесены потоком исторического развития в совершенно иную сферу. Поэтому кажется, что они не имеют корней, связей, а существуют как бы автономно, сами по себе, представляя соблазнительный, как бы нарочно выделенный предмет для анализа. Поэтому, повторяем, они в чистом виде обнаруживают принцип своего построения, который, как ключ к замку, подходит к проблеме высших процессов.

То, что рудиментарные функции стоят особняком, как чужеродное тело, без корней и связей, в несвойственном, неоднородном окружении, придает им характер как бы нарочно оборудованных моделей, схем, примеров. Их генеалогия записана в их внутренней структуре. Они носят свою историю в себе. Анализ каждой такой формы требует маленькой и законченной отдельной монографии в страницу величиной. Но в отличие от априорных конструкций, искусственно создаваемых примеров и схем, интересующие нас функции являются реальными образованиями, находящими свое прямое и непосредственное продолжение в эксперименте, воспроизводящем их основные формы, и

в исследовании примитивного человека, раскрывающем их историю.

Не искусственная, но реальная, заложенная в них самих — в их природе — связь соединяет их с главнейшими линиями в культурном развитии поведения. Их история величественна, но и в свое время они не были отбросами из мира явлений. В свое время появление каждой новой формы знаменовало новую победу человека над собственной природой, новую эпоху в истории функций. Они образуют реальные узловые пути, по которым человечество некогда переходило границы животного существования. Они — реальные памятники величайших завоеваний культуры, влачащие жалкое существование в чуждой им эпохе. Если бы кто-нибудь захотел раскрыть историю каждой такой рудиментарной формы, он увидел бы ее на одной из больших исторических дорог человечества. Если раскрыть ее этнологически, мы увидели бы всеобщую ступень культуры, на которую в различные эпохи и в различной форме поднимались все народы.

Но это значило бы усложнить дело и отнять у рудиментарных форм их важнейшее преимущество. Они хороши именно в том виде, как они даны. Ведь они интересуют нас не сами по себе. Мы ищем в них ключ к методу. Они соединяют в себе два редко совмещающихся достоинства. С одной стороны, они древни, примитивны, грубо сделаны, как первобытное орудие. Значит, они просты донельзя. Они сохранили ту пластичность, первозданность, изначальность, которые заставили В. Келера обратиться к исследованию антропоидов в надежде найти во впервые возникающем употреблении орудий естественный исходный пункт для теоретического понимания природы интеллекта. С другой стороны, перед нами законченные, вполне завершившие свое развитие формы, лишенные намеков, неразвернутых задатков, переходных черт, раскрывшие до конца то, что они есть.

Наши психологические окаменелости показывают в застывшем, в остановившемся виде свое внутреннее развитие. В них соединены начало и конец развития. Они сами, в сущности, стоят уже вне процесса развития. Их собственное развитие закончено. В этом соединении пластичности и окаменелости, исходных и конечных точек развития, простоты и завершенности их огромное преимущество для изучения, делающее их несравненным предметом исследования. Они как бы предназначены стать его начальным пунктом, дверью, основой его метода.

Прежде чем изучать развитие, мы должны выяснить, *что* развивается. Необходимый предшествующий анализ рудиментарных функций и должен дать ответ на вопрос. То, что эти функции умерли и живут в одно и то же время, движутся вместе с живой системой, в которую они включены, и вместе с тем окаменели, позволяет вскрыть в них необходимое *что* интересующего нас процесса развития. Это *что* и должно лечь в основу ис-

комой формулы метода, образовать ее реальное основание и превратить ее в аналог действительного процесса.

Анализ рудиментарных функций, к которому мы сейчас переходим и методологическое значение и обоснование которого мы пытались показать в нашем затянувшемся рассуждении, призван раскрыть реальное основание нашей методологической формулы.

Первая интересующая нас форма поведения легче всего может быть представлена в связи с той специфической ситуацией, в которой она обыкновенно возникает. Эту ситуацию — в ее крайнем и упрощенном выражении — называют обычно ситуацией буриданова осла, основываясь на широко известном и фигурирующем у различных мыслителей философском анекдоте, приписываемом Буридану, в сочинениях которого, кстати сказать, пример этот не встречается вовсе. Осел, испытывающий голод и находящийся на одинаковом расстоянии от двух совершенно схожих вязанок сена, подвешенных с правой и левой сторон, должен погибнуть голодной смертью, так как действующие на него мотивы совершенно уравновешены и направлены в противоположные стороны. В этом состоит знаменитый анекдот, иллюстрирующий идею абсолютной детерминированности поведения, идею несвободы воли. Что стал бы делать в подобной идеальной ситуации человек? Одни мыслители утверждают, что человека постигла бы роковая участь осла. Другие, напротив, полагают, что человек был бы постыднейшим ослом, а не мыслящей вещью — res cogitans, если бы он погиб в подобных обстоятельствах.

В сущности, это основной вопрос всей психологии человека. В нем в предельно упрощенной, идеальной форме представлена вся проблема нашего исследования, вся проблема стимула — реакции. Если два стимула действуют с одинаковой силой в противоположных направлениях, вызывая одновременно две несовместимые реакции, с механической необходимостью наступает полное торможение, поведение останавливается, выхода нет. Те, кто видел выход для человека из этой безвыходной для осла ситуации, относили решение задачи за счет духа, для которого материальная необходимость не существует и который веет, где хочет. Это философское «или-или» в точности соответствует спиритуалистическому или механистическому истолкованию поведения человека в подобной ситуации. Оба направления с одинаковой ясностью развиты в психологии.

У. Джемс должен был сделать, правда, самый незначительный, как и подобает прагматисту, заем духовной энергии у божественного fiat (да будет), которым сотворен мир и без помощи которого Джемс не видел возможности научно объяснить волевой акт. Последовательный бихевиорист должен признать, если хочет остаться верен своей системе, что при анализе подобной

ситуации мы потеряли бы представление о всяком различии между человеком и ослом, мы забыли бы, что последний — животное, а перед нами, правда, воображаемый, но все же человек. Мы будем еще иметь случай в заключение наших исследований вернуться к философской перспективе, открывающейся из этого пункта нашей проблемы, и перевести на философский язык то, что мы хотели бы сейчас установить в другом плане — в плане реального эмпирического исследования.

Для философов вся эта вымышленная, фиктивная ситуация была исключительно искусственной логической конструкцией, позволяющей в конкретно-наглядной форме иллюстрировать то или иное решение проблемы свободы воли. В сущности, то была логическая модель этической проблемы. Нас же интересует сейчас, как в реальной ситуации того же характера поступает, ведет себя действительное животное и настоящий человек. При такой постановке вопроса, естественно, меняются и сама ситуация, и реагирующий субъект, и путь исследования. Из плана идеального все переносится в план реальный, со всеми его великими несовершенствами и всеми столь же великими преимуществами.

Прежде всего в действительности, конечно, не встречается столь идеальная ситуация. Зато нередко встречаются ситуации, более или менее приближающиеся к данной. Затем эти ситуации допускают экспериментальное исследование или психологическое наблюдение.

Уже в отношении животных экспериментальное исследование показало, что столкновение противоположных нервных процессов, правда, несколько иного типа, но в общем того же порядка — возбуждения и торможения — приводит к реакции совсем иного характера, чем механическая неподвижность. При трудной встрече противоположных нервных процессов, рассказывает Павлов, наступает более или менее продолжительное, часто не поддающееся никаким нашим мерам отклонение от нормы деятельности коры. Собака отвечает на трудную встречу противоположных раздражителей срывом, патологическим возбуждением или торможением, она впадает в невроз.

Об одном таком случае Павлов рассказывает, что собака прямо впала в неистовство: беспрерывно двигалась всем телом, нестерпимо визжала и лаяла, слюноотделение сделалось сплошным. Ее реакция близко напоминает то, что называют двигательной бурей, — реакцию животного, попавшего в безвыходное положение. У других собак невроз принимает иное направление, более напоминающее другую биологическую реакцию на безвыходное положение, — рефлекс мнимой смерти, оцепенение, разлитое торможение. Таких собак лечат, применяя, по словам Павлова, испытанное терапевтическое средство — бром. Итак, собака в буридановой ситуации скорее впадет в невроз, чем будет механически нейтрализовать противоположные нервные про-

цессы. Но нас сейчас интересует в подобной ситуации человек. Начнем, как уже говорили выше, с рудиментарных функций, с наблюдений над фактами обыденной жизни. Обратимся к литературному примеру. «Поступить в военную службу и ехать в армию или дожидаться? — в сотый раз задавал себе Пьер этот вопрос. Он взял колоду карт, лежавших у него на столе, и стал делать пасьянс. — Ежели выйдет этот пасьянс, — говорил он сам себе, смешав колоду, держа ее в руке и глядя вверх, — ежели выйдет, то значит... что значит?..

...Несмотря на то, что пасьянс сошелся, Пьер не поехал в армию, а остался в опустевшей Москве, все в той же тревоге, нерешимости, в страхе...» (Л. Н. Толстой. Полн. собр. соч. М., 1932, т. 11, с. 178—179).

То, что у Пьера Безухова — героя романа Л. Н. Толстого «Война и мир» — проявилось в виде рудиментарной, бездеятельной функции и что должно, по замыслу автора, передать в образной, действенной форме то состояние нерешимости, которое овладело его героем, открывает нам глаза на капитальный, первостепенной важности психологический факт. Анализ его прост, но значителен. Он показывает, что человек, находящийся в буридановой ситуации, прибегает к помощи искусственно вводимых вспомогательных мотивов или стимулов. Человек на месте буриданова осла бросил бы жребий и тем самым овладел ситуацией. Подобное подтверждают и наблюдения над рудиментарными формами функции выбора, когда, как в нашем примере, она проявляется, но не действует, и наблюдения над поведением примитивного человека, и экспериментальные исследования над поведением ребенка, когда в особых, искусственно созданных условиях у ребенка известного возраста вызывают сходное поведение.

Об этих опытах мы расскажем в дальнейшем. Сейчас для нас важен тот факт, что бездеятельная функция имеет длинную и в высшей степени сложную историю. В свое время она была не простым симптоматическим действием, выдающим наше внутреннее состояние, но бессмысленным в той системе поведения, в которой оно проявляется, действием, утратившим первоначальную функцию и сделавшимся бесполезным. Некогда это был пограничный пункт, отделявший одну эпоху в развитии поведения от другой, один из тех пунктов, о которых мы говорили выше, что в них человечество некогда переходило границу животного существования.

В поведении людей, выросших в условиях отсталой культуры, жребий играет огромную роль. Как рассказывают исследователи, у многих таких племен ни одно важное решение в затруднительных случаях не принимается без жребия. Брошенные и упавшие определенным образом кости являются решающим вспомогательным стимулом в борьбе мотивов. Л. Леви-Брюль

описывает множество способов решения той или иной альтернативы с использованием искусственных стимулов, не имеющих никакого отношения к самой ситуации и вводимых примитивным человеком исключительно в качестве средства, помогающего сделать выбор из двух возможных реакций.

Если туземец, рассказывает Леви-Брюль о племенах Южной Африки, встречается с трудностью, он или поступит так, как вождь одного из племен, который на просьбу миссионера послать своего сына в школу ответил: «Я об этом увижу сон», или просто бросит кости.

Р. Турнвальд с полным основанием видит в указанных фактах начало сознательного самоконтроля собственных действий. И в самом деле: человек, впервые пришедший к бросанию жребия, сделал важный и решительный шаг по пути культурного развития поведения. Этому нисколько не противоречит тот факт, что подобная операция убивает всякую серьезную попытку использовать размышление или опыт в практической жизни: зачем думать и изучать, когда можно увидеть во сне или бросить кости. Такова судьба всех форм магического поведения: очень скоро они превращаются в помеху для дальнейшего развития мысли, хотя сами на данной ступени исторического развития мышления составляют зародыш определенных тенденций.

Впрочем, нас сейчас не может интересовать эта большая и сложная проблема сама по себе, как и не менее сложный и глубокий вопрос о психологическом объяснении магической стороны жребия. Заметим только: магический характер операции, коренящийся, как показал Леви-Брюль, в глубинах примитивного мышления, заставляет нас сразу отбросить мысль о том, что перед нами чисто рациональное, интеллектуалистическое изобретение примитивного ума. Дело неизмеримо сложнее. Но в интересующей нас связи важно не то, как появляется и насколько неосознан и затемнен, насколько подчиненную роль играет основной психологический принцип, на котором построена вся операция. Нас интересует сейчас готовая форма поведения, какими бы путями она ни возникла, сам принцип построения операции. Нам важно показать, что рудиментарная функция была некогда чрезвычайно важным и значительным моментом в системе поведения примитивного человека.

Если выделить в чистом виде принцип построения операций со жребием, легко увидеть, что самая ее существенная черта заключается в новом и совершенно своеобразном отношении между стимулами и реакциями, невозможном в поведении животного. В наших экспериментах мы искусственно создавали для ребенка и взрослого ситуацию, среднюю между пасьянсом Пьера Безухова и бросанием костей у примитивных племен. С одной стороны, мы добивались того, чтобы операция имела смысл, была действительным выходом из положения, с другой —

мы исключали всякое присутствие осложняющих магических действий, связанных со жребием. Мы в искусственных условиях эксперимента искали среднюю форму операции между ее рудиментарным и первоначально магическим проявлениями. Мы хотели изучить конструктивный принцип, лежащий в ее основе, в чистом, незатемненном, не осложненном, но действенном виде.

Об опытах будет рассказано в одной из последних глав. Но мы хотели бы кратко представить сам принцип построения поведения, вскрываемый нами в результате анализа операции со жребием. Будем рассуждать схематически. На человека действуют в определенной ситуации два равных по силе и противоположных по направлению вызываемых ими реакций стимула — *A* и *B*. Если совместное действие обоих стимулов *A* и *B* приводит к механическому сложению их действия, т. е. к полному отсутствию всяких реакций, перед нами то, что должно было — по анекдоту — случиться с буридановым ослом. Это — высшее и наиболее чистое выражение принципа стимула — реакции в поведении. Полная определяемость поведения стимуляцией и полная возможность изучить все поведение по схеме S—R представлены здесь в максимально упрощенной, идеальной форме.

Человек в той же ситуации бросает жребий. Он искусственно вводит в ситуацию, изменяя ее, не связанные ничем с ней новые вспомогательные стимулы *а — A* и *в — B*. Если выпадает *а*, он последует за стимулом *A*, если *в* — последует за *B*. Человек сам создает искусственную ситуацию, вводит вспомогательную пару стимулов. Он заранее определяет свое поведение, свой выбор при помощи введенного им *стимула-средства*. Допустим, при бросании жребия выпадает *а*. Тем самым побеждает стимул *A*. Стимул *A* вызывает соответствующую реакцию — *X*. Стимул *B* остается безрезультатным. Соответствующая ему реакция *У* не смогла проявиться.

Проанализируем, что при этом произошло. Реакция *X* вызвана, конечно, стимулом *A*. Без него она не могла бы произойти. Но *X* вызван не только *A*. *A* само по себе нейтрализовалось действием *B*. Реакция *X* вызвана еще и стимулом *а*, не имеющим к ней никакого отношения и искусственно введенным в ситуацию. Итак, созданный самим человеком стимул определил его реакцию. Мы могли бы, следовательно, сказать, что человек сам определил свою реакцию при помощи искусственного стимула.

Сторонник принципа S—R может с полным правом возразить нам, что мы впали в иллюзию. То, что произошло, всецело может быть объяснено и по схеме S—R. На самом деле, скажет наш оппонент, мы не видим в вашем эксперименте никакого существенного отличия от того, что рассказано в анекдоте. Если во втором случае — со жребием — проявилась реакция, ранее заторможенная, то это произошло потому, что ситуация измени-

лась. Изменились стимулы. В первом случае действовали *А* и *В;* во втором — *А* — *а* и *В* — *в*. Стимул *А* был поддержан выпавшим в жребии *а,* а *В* ослаблен неудачно выпавшим *в*. Поведение во втором случае, совершенно так же как в первом, всецело, до конца и полностью определяется принципом S—R. Вы говорите, заключит свое возражение оппонент, о новом принципе, лежащем в основе операции со жребием, о новом своеобразном отношении между стимулами и реакциями. Мы не видим никакой принципиальной разницы между первым и вторым вариантами — без жребия и со жребием. Вы говорите, что человек сам определил свою реакцию. Простите: сам человек за секунду до того не знал, как он поступит, что он выберет. Не человек определил свое поведение, а жребий. А что такое жребий, как не стимул? Стимул *а* определил реакцию *X* в данной ситуации, а не сам человек. Операция со жребием еще более, чем история с буридановым ослом, подтверждает: в основе поведения человека лежит тот же принцип, что и в поведении животного. Только стимуляция, определяющая человеческое поведение, богаче и сложнее. Вот и все.

В одном мы должны согласиться с приведенным возражением. То, что произошло, действительно может быть объяснено и по схеме S—R. Полностью и без всякого остатка. С известной точки зрения, именно с точки зрения нашего оппонента, различие в поведении в одном и другом случае всецело определяется различием в стимулах. И весь анализ нашего оппонента с этой точки зрения абсолютно правилен. Но все дело в том, что мы именно эту точку зрения признаем несостоятельной в исследовании операции со жребием и именно потому, что при последовательном развитии она приводит к отрицанию принципиального отличия между одним и другим вариантами поведения, т. е., другими словами, эта точка зрения неспособна уловить новый конструктивный принцип поведения, который обнаруживает второй вариант по сравнению с первым.

Это значит, что старая точка зрения неадекватна исследованию нового объекта, новых, высших форм поведения. Она улавливает то, что в них есть общего с низшими, — старый принцип, сохраненный в новой форме поведения, — но не улавливает того своеобразного, что есть в новой форме и что отличает ее от низших форм, не улавливает нового принципа, который возникает над старым. В этом смысле возражение нашего оппонента лишний раз доказывает, что старая точка зрения не в состоянии адекватно раскрыть принципиальное различие между поведением человека и животного, адекватно раскрыть строение высших психических функций. Кто станет спорить с тем, что можно не заметить специфического своеобразия высших форм, пройти мимо? Можно и человеческую речь рассматривать в ряду звуко-

вых реакций животных и, с известной точки зрения, пройти мимо ее принципиальных отличий. Можно ограничиться раскрытием в высших формах поведения наличия подчиненных, побочных низших форм. Но весь вопрос в том, какова научно-познавательная ценность подобного закрывания глаз на специфическое, особенное, высшее в поведении человека. Можно, конечно, закрыть один глаз, но надо знать, что при этом поле зрения неизбежно сузится.

Анализ нашего оппонента и есть анализ при монокулярном зрении. Он не улавливает динамики того, что произошло в нашем примере, перехода одной ситуации в другую, возникновения дополнительных стимулов *а и в,* функционального значения стимулов-средств (жребия), структуры операции в целом, наконец, принципа, лежащего в ее основе. Он подходит ко всей операции исключительно со стороны ее состава, аналитически разлагая ее на части и констатируя, что эти части — каждая порознь и все в сумме — подчинены принципу стимула — реакции. Он статически разделяет обе ситуации и сопоставляет их в застывшем виде, забывая, что вторая часть операции — бросание жребия — возникла на основе первой (буриданова ситуация), что одна превратилась в другую и что именно превращение и составляет гвоздь всей проблемы.

Совершенно верно, могли бы мы ответить нашему оппоненту, реакция *X* в нашем примере определена стимулом *а*, но этот стимул не возник сам собой и не составлял органической части ситуации. Больше того, он не имел никакого отношения к стимулам *А* и *В,* из которых складывалась ситуация. Он был введен в ситуацию самим человеком, и связь *а* со стимулом *А* была также установлена человеком. Верно, что во всей истории поведение всецело, до конца и полностью определяется группировкой стимулов, но сама группировка, сама стимуляция созданы человеком. Вы говорите, что ситуация во втором случае изменилась, так как появились новые стимулы *а* и *в*. Неверно: она была изменена, и притом тем же человеком, который, как буриданов осел, был принудительно — силой ситуации — обречен на бездействие или срыв.

В нашем анализе, могли бы мы заключить наш ответ, вы упускаете из виду за игрой стимулов — реакций то, что реально произошло: активное вмешательство человека в ситуацию, его активную роль, его поведение, состоявшее во введении новых стимулов. А в этом-то и заключается новый принцип, новое своеобразное отношение между поведением и стимуляцией, о котором мы говорили. Разлагая операцию на части, вы потеряли самую главную часть ее — своеобразную деятельность человека, направленную на овладение собственным поведением. Сказать, что стимул и определил в данном случае поведение, все равно

что сказать, будто палка достала для шимпанзе плод (в опытах Келера). Но палкой водила рука, рукой управлял мозг. Палка была лишь орудием деятельности шимпанзе. То же самое надо сказать и о нашей ситуации. За стимулом *а* стояли рука и мозг человека. Само появление новых стимулов было результатом активной деятельности человека. Человека забыли; в этом ваша ошибка.

Наконец, последнее: человек, говорите вы, сам за секунду не знал, как он поступит, что выберет. Стимул *а* (выпавший жребий) заставил его поступить определенным образом. Но кто сообщил стимулу *а* принудительную силу? Этим стимулом водила рука человека. Это человек заранее установил роль и функцию стимула, который сам по себе так же не мог определить поведение, как палка сама по себе не могла сбить плод. Стимул *а* был в данном случае орудием деятельности человека. В этом суть.

Мы снова отложим более подробное рассмотрение вопроса, непосредственно связанного с проблемой свободы человеческой воли, до конца нашего исследования. Когда перед нами пройдет в результативном виде высшее поведение в его главнейших формах, построенное на этом принципе, мы сумеем полнее и глубже оценить сущность и проследить открывающуюся за ним его перспективу. Сейчас нам хотелось бы лишь закрепить основной вывод, который мы можем сделать из нашего анализа: в виде общего положения операция с бросанием жребия обнаруживает новую и своеобразную структуру по сравнению с буридановой ситуацией; новое состоит в том, что человек сам создает стимулы, определяющие его реакции, и употребляет эти стимулы в качестве средств для овладения процессами собственного поведения. Человек сам определяет свое поведение при помощи искусственно созданных стимулов-средств.

Перейдем к анализу второй рудиментарной функции, столь же общественной и общераспространенной, как бросание жребия, и столь же бездеятельной. Мы условились видеть большое достоинство для анализа подобных бездеятельных функций. На этот раз перед нами рудиментарная форма культурной памяти, так же как бросание жребия — рудиментарная форма культурной воли.

Так же как бросание жребия, к психологии обыденной жизни относится завязывание узелка на память. Человеку нужно что-либо запомнить, например он должен выполнить какое-либо поручение, сделать что-либо, взять какую-либо вещь и т. п. Не доверяя своей памяти и не полагаясь на нее, он завязывает, обычно на носовом платке, узелок или применяет какой-либо аналогичный прием, вроде закладывания бумажки под крышку карманных часов и т. п. Узелок должен позже напомнить о том, что нужно сделать. И он действительно, как всякий знает, может в известных случаях служить надежным средством запоминания.

Вот снова операция, немыслимая и невозможная у животных. Снова мы готовы в самом факте введения искусственного, вспомогательного средства запоминания, в активном создании и употреблении стимула в качестве орудия памяти видеть принципиально новую, специфически человеческую черту поведения.

История операции с завязыванием узелка чрезвычайно сложна и поучительна. В свое время появление ее знаменовало приближение человечества к границам, отделяющим одну эпоху его существования от другой, варварство от цивилизации. Природа вообще не знает твердых границ, говорит Р. Турнвальд. Но если начало человечества считают с употребления огня, то границей, разделяющей низшую и высшую формы существования человечества, надо считать возникновение письменной речи. Завязывание узелка на память и было одной из самых первичных форм письменной речи. Эта форма сыграла огромную роль в истории культуры, в истории развития письма.

Начало развития письма упирается в подобные вспомогательные средства памяти, и недаром первую эпоху в развитии письма многие исследователи называют мнемотехнической. Первый узел, завязанный «на память», означал зарождение письменной речи, без которой была бы невозможна вся цивилизация. Широко развитые узловые записи, так называемые кипу, употреблялись в древнем Перу для ведения летописей, для сохранения сведений из личной и государственной жизни. Подобные же узловые записи были широко распространены в самых различных формах среди многих народов древности. В живом виде, часто в состоянии возникновения, можно их наблюдать у примитивных народов. Как полагает Турнвальд, нет никакой надобности непременно видеть в употреблении этих вспомогательных средств памяти следы магического происхождения. Наблюдения скорее показывают, что завязывание узлов или введение аналогичных стимулов, поддерживающих запоминание, возникает впервые как чисто практическая психологическая операция, впоследствии становящаяся магической церемонией. Этот же автор рассказывает о примитивном человеке, находившемся у него в услужении во время экспедиции. Когда его посылали с поручениями в главный лагерь, он всегда брал с собой подобного рода средства, напоминающие ему обо всех поручениях.

В. К. Арсеньев, известный исследователь Уссурийского края, рассказывает, как в удэгейском селении, в котором ему привелось остановиться во время путешествия, тамошние жители просили его по возвращении во Владивосток передать русским властям, что купец Ли Танку притесняет их. На другой день жители селения вышли проводить путешественника до околицы. Из толпы вышел седой старик, рассказывает Арсеньев, подал ему коготь рыси и велел положить его в карман для того, чтобы не забыть их просьбу относительно Ли Танку. Человек сам вводит

искусственный стимул в ситуацию, активно воздействуя на процессы запоминания. Воздействие на память другого человека, отметим попутно, строится принципиально так же, как воздействие на собственную память. Коготь рыси должен определить запоминание и его судьбу у другого. Таких примеров бесконечное множество. Но можно привести не меньшее число примеров, когда человек выполняет ту же операцию по отношению к самому себе. Ограничимся одним.

Все исследователи отмечают исключительно высокое развитие естественной, натуральной памяти у примитивного человека. Л. Леви-Брюль считает, что основной отличительной чертой примитивного мышления является тенденция к замене размышления воспоминанием. Однако уже у примитивного человека мы находим две, по существу принципиально различные, формы, находящиеся на совершенно разных ступенях развития. При превосходном, может быть, максимальном развитии натуральной памяти обнаруживаются лишь самые начальные и грубые формы культурной памяти. Но чем примитивнее и проще психологическая форма, тем яснее принцип ее построения, тем легче ее анализ. Приведем в качестве примера наблюдение Вангеманна, о котором сообщает Леви-Брюль.

Миссионер просит кафра рассказать, что он запомнил из проповеди, которую слышал в последнее воскресенье. Кафр сперва колеблется, затем слово в слово воспроизводит главнейшие мысли. Через несколько недель миссионер видит во время проповеди того же кафра, который на этот раз сидит, как будто совершенно не обращая внимания на речь, но занят тем, что строгает кусок дерева и воспроизводит одну мысль за другой, руководствуясь сделанными зарубками.

В отличие от Леви-Брюля, который видит здесь поучительный пример того, как примитивный человек всякий раз, когда может прибегнуть к памяти, чтобы избежать размышления, делает это любым способом, мы склонны усмотреть как раз обратное: пример того, как интеллект человека приводит к образованию новых форм памяти. Сколько мысли нужно для того, чтобы записать речь при помощи зарубок на куске дерева! Но это — между прочим. Основное, что интересует нас, состоит в отличии одного и другого запоминания. Мы опять готовы утверждать, что они основаны на различных принципах. Тут положение много яснее, чем в случае со жребием. В первом случае кафр запомнил столько и так, сколько и как ему запомнилось. Во втором он активно вмешался в процесс запоминания путем создания искусственных вспомогательных стимулов в виде зарубок, которые сам связал с содержанием речи и которые поставил на службу своему запоминанию.

Если запоминание в первом случае всецело определяется принципом стимула — реакции, то во втором случае деятель-

ность человека, слушающего речь и запоминающего ее посредством зарубок на дереве, — это своеобразная деятельность, состоящая в создании искусственных стимулов и в овладении собственными процессами путем зарубок; она основана уже на совсем ином принципе.

О связи этой деятельности с письмом мы уже говорили. Здесь связь особенно очевидна. Кафр записал слышанную речь. Но и обыкновенный узелок, завязываемый на память, легко обнаруживает функциональное родство с записью. О генетическом родстве того и другого мы тоже уже говорили. Турнвальд полагает, что подобные мнемотехнические средства первоначально служат тому же человеку, который их вводит. Впоследствии они начинают служить средством общения — письменной речью, благодаря тому что употребляются внутри одной и той же группы одинаковым образом и становятся условным обозначением. Ряд соображений, которые будут развиты впоследствии, заставляет нас полагать, что действительная последовательность в развитии скорее обратна той, которую намечает Турнвальд. Во всяком случае, одно заметим теперь же, а именно социальный характер новой формы поведения, одинаковый в принципе способ овладения чужим и собственным поведением.

Чтобы закончить анализ операции с завязыванием узелка, кстати сказать, также перенесенной нами в эксперимент над поведением ребенка (эксперимент позволяет в чистом виде наблюдать лежащий в основе операции конструктивный принцип), обратимся снова к обобщенному схематическому рассмотрению примера. Человеку предстоит запомнить известное поручение. Ситуация снова представлена двумя стимулами *A* и *B*, между которыми должна быть установлена ассоциативная связь. В одном случае установление связи и судьба ее определяются рядом естественных факторов (сила раздражителей, их биологическое значение, повторение их сочетаний в одной ситуации, общей констелляции прочих стимулов), в другом — человек сам определяет установление связи. Он вводит новый, искусственный стимул *a*, сам по себе не имеющий никакого отношения к ситуации, и при помощи вспомогательного стимула подчиняет своей власти течение всех процессов запоминания и припоминания. Мы вправе повторить: человек сам определяет свое поведение при помощи искусственно созданных стимулов-средств.

Третья, и последняя, в выбранном нами ряду рудиментарная операция, сохранившаяся до настоящего времени, встречается чаще всего в поведении ребенка, образуя как бы необходимый, во всяком случае чрезвычайно часто встречающийся начальный этап в развитии арифметического мышления. Это — рудиментарная форма культурной арифметики: счет на пальцах.

Количественный признак какой-либо предметной группы воспринимается первоначально как один из качественных при-

знаков. Существует непосредственное восприятие количеств, и оно образует истинную основу натуральной арифметики. Группа из десяти предметов воспринимается иначе, чем группа из трех. Непосредственное зрительное впечатление в обоих случаях будет существенно различным. Количественный признак, таким образом, выступает в ряду других признаков как особый, но вполне сходный со всеми другими стимул. Поведение человека, поскольку оно определяется стимулами этого рода, вполне определяется законом стимула — реакции. Такова, повторяем, вся натуральная арифметика. Арифметика стимулов — реакций достигает часто высокого развития, особенно в поведении примитивного человека, который на глаз способен уловить тончайшие количественные различия весьма многочисленных групп. Исследователи сообщают, что часто примитивный человек путем непосредственного восприятия количеств замечает, если в группе, состоящей из нескольких десятков и даже сотен предметов (свора собак, табун или стадо животных и т. д.), недостает одного предмета. На самом деле, несмотря на удивление, которое подобная реакция вызывала обычно у наблюдателей, она отличается от того, что мы имеем у себя, скорее по степени, чем по существу. Мы также определяем количество на глаз. Лишь тонкостью и точностью этой реакции примитивный человек отличается от нас. Его реакция хорошо дифференцирована. Он улавливает весьма тонкие оттенки и степени одного и того же стимула. Но все это полностью и всецело определяется законами развития условной реакции и дифференцировки стимула.

Дело меняется коренным образом, как только человек, реагирующий на количественную сторону какой-либо ситуации, прибегает к пальцам как к орудию, с помощью которого совершается счетная операция. На человека — так могли бы мы сказать, обращаясь снова к схематической, алгебраической форме, — действует ряд стимулов: *A, B, C, D*. Человек вводит вспомогательные стимулы. С помощью этих стимулов-средств он решает возникшую перед ним задачу.

Счет на пальцах в свое время был важным культурным завоеванием человечества. Он послужил мостом, по которому человек перешел от натуральной арифметики к культурной, от непосредственного восприятия количеств к счету. Счет на пальцах лежит в основе многих систем счисления. До сих пор он чрезвычайно распространен среди примитивных племен. Примитивный человек, не имеющий часто слов для обозначения чисел выше двух или трех, считает с помощью пальцев рук и ног и других частей тела иногда до тридцати или сорока. Так, жители Новой Гвинеи, папуасы, многие примитивные племена Северной Америки начинали счет с мизинца левой руки, потом называли остальные пальцы, кисть, плечи и т. д., затем в обратном порядке начинали спускаться по правой стороне тела и кончали мизин-

цем правой руки. Когда пальцев не хватает, прибегают часто к пальцам другого человека, или к пальцам ног, или к палочкам, раковинам и иным небольшим подвижным предметам. Мы можем, изучая примитивные системы счета, наблюдать в развитом виде и в действующей форме то же самое, что в рудиментарном виде встречается в развитии арифметического мышления ребенка и в известных случаях поведения взрослого человека.

Но суть интересующей нас сейчас формы поведения остается той же самой во всех случаях. Суть состоит в переходе от непосредственного восприятия количеств и непосредственной реакции на количественный стимул к созданию вспомогательных стимулов и активному определению своего поведения с их помощью. Искусственные, созданные человеком стимулы, не имеющие никакой связи с наличной ситуацией и поставленные на службу активного приспособления, снова выступают как отличительная черта высших форм поведения.

Мы можем закончить анализ конкретных примеров. Дальнейшее рассмотрение неизбежно повело бы к повторению основной, выделенной нами черты все в новых и новых формах и проявлениях. Нас вообще интересуют отнюдь не рудиментарные, мертвые психологические формы сами по себе, а тот глубоко своеобразный мир высших, или культурных, форм поведения, который раскрывается за ними и в который нам помогает проникнуть исследование бездеятельных функций. Мы ищем ключ к высшему поведению.

Нам думается, что мы нашли его в принципе построения тех психологических форм, анализом которых мы занимались. В этом и заключается эвристическое значение исследования рудиментарных функций. Как мы уже говорили, в психологических окаменелостях, в живых остатках древних эпох в чистом виде проступает строение высшей формы. Рудиментарные функции раскрывают нам, чем прежде были все высшие психические процессы, к какому типу организации они некогда принадлежали.

Мы снова напоминаем о методологическом значении нашего анализа. Он является в наших глазах средством раскрытия конструктивного принципа, лежащего в основе высшего поведения, в чистом, абстрактном виде. Дело дальнейших исследований — показать построение и развитие огромного многообразия отдельных конкретных форм высшего поведения во всей действительной сложности этих процессов и проследить реальное историческое движение найденного нами принципа. Мы могли бы сослаться на замечательный пример, приводимый Энгельсом в доказательство того, насколько основательны претензии индукции быть единственной или хотя бы основной формой научных открытий.

«Паровая машина, — говорит он, — явилась убедительнейшим доказательством того, что из теплоты можно получить ме-

ханическое движение. 100 000 паровых машин доказывали это не более убедительно, чем одна машина...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 543). Но анализ показал, что в паровой машине основной процесс не выступает в *чистом* виде, а заслонен всякого рода побочными процессами. Когда побочные для главного процесса обстоятельства были устранены и создана идеальная паровая машина, тогда она заставила исследователя носом наткнуться на механический эквивалент теплоты. В этом сила абстракции: она представляет рассматриваемый процесс в чистом, независимом, неприкрытом виде.

Если бы мы хотели представить интересующий нас процесс в чистом, независимом, неприкрытом виде и тем самым обобщить результаты нашего анализа рудиментарных функций, мы могли бы сказать, что процесс этот заключается в переходе от одной формы поведения — низшей — к другой, которую мы условно называем высшей, как более сложную в генетическом и функциональном отношении. Линией, разделяющей обе формы, является отношение стимула — реакции. Для одной формы существенным признаком будет полная — в принципе — определяемость поведения стимуляцией. Для другой столь же существенна черта *автостимуляции,* создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения.

Во всех рассмотренных нами трех случаях поведение человека определялось не наличными стимулами, а новой или измененной, созданной самим человеком психологической ситуацией. Создание и употребление искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями и служит основой той новой формы определяемости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного. Наличие наряду с *данными* стимулами *созданных* является в наших глазах отличительной чертой психологии человека. Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак. Два момента, таким образом, существенны для понятия знака: его происхождение и функция. И тот и другой мы рассмотрим в дальнейшем во всех подробностях.

Мы знаем, что «самые общие основы высшей нервной деятельности, приуроченной к большим полушариям, — как говорит Павлов, — одни и те же как у высших животных, так и у людей, а потому и элементарные явления этой деятельности должны быть одинаковыми у тех и у других как в норме, так и в

патологических случаях» (1951, с. 15). Это, действительно, едва ли можно оспаривать. Но как только мы переходим от элементарных явлений высшей нервной деятельности к сложным, к высшим явлениям внутри этой высшей — в физиологическом смысле — деятельности, так сейчас же перед нами раскрываются два различных методологических пути изучения специфического своеобразия высшего поведения человека.

Один — путь изучения дальнейшего усложнения, обогащения и дифференциации тех же явлений, которые экспериментальное исследование констатирует у животных. Здесь, на этом пути, должна быть соблюдена величайшая сдержанность. При переносе сведений о высшей нервной деятельности животных на высшую деятельность человека здесь нужно постоянно проверять фактичность сходства в деятельности органов у человека и животных, но в общем сам принцип исследования остается тем же, что и при исследовании животных. Это — путь физиологического изучения.

Правда, и это обстоятельство имеет капитальное значение, и в области физиологического изучения поведения нельзя поставить при сравнительном изучении человека и животных в один ряд функции сердца, желудка и других органов, так сходных с человеческими, и высшую нервную деятельность. «Ведь именно эта деятельность, — говорит И. П. Павлов, — так поражающе резко выделяет человека из ряда животных, так неизмеримо высоко ставит человека над всем животным миром» (там же, с. 414). И на пути физиологического исследования откроется, надо ожидать, специфическое качественное отличие человеческой деятельности. Напомним приведенные выше слова Павлова о количественной и качественной несравнимости слова с условными раздражителями животных. Даже в плане строго физиологического рассмотрения «грандиозная сигналистика речи» выделяется из всей прочей массы раздражителей, «многообъемлемость слова» ставит его на особое место.

Другой — путь психологического исследования. Он с самого начала предполагает отыскание специфического своеобразия человеческого поведения, которое и берет за исходную точку. Специфическое своеобразие он усматривает не только в дальнейшем усложнении и развитии, количественном и качественном совершенствовании больших полушарий, но прежде всего в социальной природе человека и в новом по сравнению с животными способе приспособления, отличающем человека. Принципиальное отличие поведения человека от поведения животного состоит не только в том, что мозг человека стоит неизмеримо выше мозга собаки и что высшая нервная деятельность «так поражающе резко выделяет человека из ряда животных», а прежде всего в том, что это есть мозг социального существа и что законы выс-

шей нервной деятельности человека проявляются и действуют в человеческой личности.

Но вернемся опять к «самым общим основам высшей нервной деятельности, приуроченной к большим полушариям», и одинаковым у высших животных и людей. В этом пункте, думается нам, можно с окончательной ясностью обнаружить то отличие, о котором мы говорим. Самая общая основа поведения, одинаковая у животных и человека, есть *сигнализация.* «Итак, — говорит Павлов, — основная и самая общая деятельность больших полушарий есть сигнальная, с бесчисленным количеством сигналов и с переменной сигнализацией» (там же, с. 30). Как известно, это наиболее общая формулировка всей идеи условных рефлексов, лежащей в основе физиологии высшей нервной деятельности.

Но поведение человека отличает как раз то, что он создает искусственные сигнальные раздражители, прежде всего грандиозную сигналистику речи, и тем самым овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий. Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является *сигнификация,* т. е. создание и употребление знаков. Мы берем это слово в его самом буквальном и точном значении. Сигнификация есть создание и употребление знаков, т. е. искусственных сигналов.

Рассмотрим ближе этот новый принцип деятельности. Его нельзя ни в каком смысле противопоставлять принципу сигнализации. Переменная сигнализация, приводящая к образованию временных, условных, специальных связей между организмом и средой, — необходимая биологическая предпосылка той высшей деятельности, которую мы условно называем сигнификацией, и лежит в ее основе. Система связей, устанавливающихся в мозгу животного, есть копия, или отражение, природных связей между «всевозможными агентами природы», сигнализирующими наступление непосредственно благоприятствующих или разрушительных явлений.

Совершенно очевидно, что подобная сигнализация — отражение природной связи явлений, всецело созданная природными условиями, — не может быть адекватной основой поведения человека. Для человеческого приспособления существенно активное *изменение природы человека.* Оно лежит в основе всей человеческой истории. Оно необходимо предполагает активное изменение и поведения человека. «Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу, — говорит Маркс. — Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил

своей собственной власти» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 188—189).

Каждой определенной ступени в овладении силами природы необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психических процессов власти человека. Активное приспособление человека к среде, изменение природы человеком не могут основываться на сигнализации, пассивно отражающей природные связи всевозможных агентов. Оно требует активного замыкания такого рода связей, которые невозможны при чисто натуральном, т. е. основанном на природном сочетании агентов, типе поведения. Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу. Вместе с допущением этого мы предположительно вводим в наше исследование новый регулятивный принцип поведения, новое представление об определяемости реакций человека — принцип сигнификации, который состоит в том, что человек извне создает связи в мозгу, управляет мозгом и через него — собственным телом.

Естественно, возникает вопрос: как вообще возможно создание связей извне и регулирование поведения того типа, о котором мы говорим? Такая возможность дана в совпадении двух моментов. В сущности, возможность подобного регулятивного принципа содержится, как вывод в предпосылке, в строении условного рефлекса. Основой всего учения об условных рефлексах является представление о том, что главное отличие условного рефлекса от безусловного заключается не в механизме, а в образовании рефлекторного механизма. «Разница только в том, — говорит Павлов, — что один раз существует готовый проводниковый путь, а в другой — требуется предварительное замыкание; один раз механизм сообщения готов вполне, в другой раз механизм каждый раз несколько дополняется до полной готовности» (т. IV, с. 38). Следовательно, условный рефлекс есть механизм, вновь созданный совпадением двух раздражителей, т. е. созданный извне.

Второй момент, наличие которого объясняет возможность возникновения нового регулятивного принципа поведения, заключается в факте социальной жизни и взаимодействия людей. В процессе общественной жизни человек создал и развил сложнейшие системы психологической связи, без которых трудовая деятельность и вся социальная жизнь были бы невозможны. Средства психологической связи по самой природе и функции своей суть знаки, т. е. искусственно созданные стимулы, назначение которых состоит в воздействии на поведение, в образовании новых условных связей в мозгу человека.

Оба момента, взятые вместе, приводят нас к пониманию возможности образования нового регулятивного принципа. Со-

циальная жизнь создает необходимость подчинить поведение индивида общественным требованиям и наряду с этим создает сложные сигнализационные системы — средства связи, направляющие и регулирующие образование условных связей в мозгу отдельного человека. Организация высшей нервной деятельности создает необходимую предпосылку, создает возможность регуляции поведения извне.

Недостаточность принципа условного рефлекса при объяснении поведения человека с психологической стороны состоит, как уже сказано, в том, что при помощи этого механизма мы можем понять только, как природные естественные связи регулируют образование связей в мозгу и поведение человека, т. е. понять поведение в чисто натуралистическом, но не историческом плане. Бесконечная масса явлений природы, говорит Павлов, суммируя принципиальное значение регулятивного принципа условного рефлекса, постоянно обусловливает посредством аппарата больших полушарий образование то положительных, то отрицательных условных рефлексов и тем подробно определяет всю деятельность животного, его ежедневное поведение. Нельзя яснее выразить ту мысль, что условные связи обусловлены природными связями: природа обусловливает поведение. Этот регулятивный принцип вполне соответствует пассивному типу приспособления животного.

Но ни из каких природных связей нельзя понять активного приспособления к природе, изменения ее человеком. Это можно понять только из социальной природы человека. Иначе мы возвращаемся к натуралистическому утверждению, что только природа действует на человека. «Как естествознание, так и философия, — говорит Энгельс, — до сих пор совершенно пренебрегали исследованием влияния деятельности человека на его мышление. Они знают, с одной стороны, только природу, а с другой — только мысль. Но существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления является как раз *изменение природы человеком,* а не одна природа как таковая, и разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 545).

Новому типу поведения должен соответствовать новый регулятивный принцип поведения. Мы находим его в социальной детерминации поведения, осуществляющейся с помощью знаков. Центральной по значению среди всех систем социальной связи является речь. «Слово, — говорит Павлов, — благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обусловливают те раздражения» (т. IV, с. 429).

Человек создал, таким образом, сигнализационный аппарат,

систему искусственных условных стимулов, с помощью которых он создает любые искусственные связи и вызывает нужные реакции организма. Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал *ключ* к этой доске — грандиозную сигналистику речи. С помощью этого ключа он извне овладевает деятельностью коры и господствует над поведением. Ни одно животное не обладает чем-либо подобным. Между тем нетрудно видеть, что вместе с этим дан уже почти полностью весь новый регулятивный принцип овладения поведением извне, дан и новый по сравнению с животными план психического развития — эволюция знаков, средств поведения и связанного с ними подчинения поведения власти человека.

Продолжая прежнее сравнение, можно сказать, что психическое развитие человека шло в филогенезе и идет в онтогенезе не только по линии совершенствования и усложнения самой грандиозной сигнализационной доски, т. е. структуры и функций нервного аппарата, но и по линии выработки и приобретения соответствующей грандиозной сигналистики речи, являющейся ключом к этой доске.

До сих пор рассуждение кажется совершенно ясным. Есть аппарат, предназначенный для замыкания временных связей, и есть ключ к аппарату, позволяющий наряду с теми связями, которые образуются сами собой под воздействием природных агентов, производить новые, искусственные, подчиненные власти человека и его выбору замыкания. Аппарат и ключ к нему находятся в разных руках. Один человек через речь воздействует на другого. Но вся сложность вопроса становится сразу очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к понятию автостимуляции и овладения собой. Здесь возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения.

Переход от социального воздействия вне личности к социальному воздействию внутри личности мы поставим далее в центр нашего исследования и попытаемся выяснить важнейшие моменты, из которых складывается процесс подобного перехода. Сейчас по ходу анализа нас могут интересовать два положения. Одно состоит в том, что даже в первом случае, при разделении аппарата и ключа между разными индивидами, т. е. при социальном воздействии одного на другого с помощью знаков, вопрос не является столь простым, каким он кажется сначала, и, в сущности, содержит в себе в скрытом виде ту же самую проблему, которая предстает перед нами в открытом виде при рассмотрении автостимуляции.

В самом деле, можно, конечно, некритически допустить, что при речевом воздействии одного человека на другого весь процесс полностью укладывается в схему условного рефлекса, кото-

рая дает его исчерпывающее и адекватное объяснение. Так и поступают рефлексологи, рассматривающие в экспериментальных исследованиях роль речевого приказа совершенно так же, как если бы на его месте был всякий другой. Как говорит Павлов, «конечно, слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные общие у него с животными...» (там же, с. 428—429). Иначе оно не могло бы быть знаком, т. е. стимулом, выполняющим определенную функцию. Но если утверждать только это и не продолжить далее уже приведенную нами фразу, гласящую о несравнимости слова с другими раздражителями, мы окажемся в безвыходном положении при объяснении ряда фундаментальных по значению фактов.

Пассивное образование связи на звуковые сигналы, к которому при таком понимании сводится процесс речевого воздействия, в сущности, объясняет только «понимание» человеческой речи животными и ту быстро пробегаемую в младенческом возрасте аналогичную стадию в речевом развитии ребенка, которая характеризуется выполнением известных действий по звуковому сигналу. Но очевидно, что тот процесс, который называют обычно *пониманием речи,* есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу. В действительности только домашнее животное представляет истинный образец такого *чисто пассивного* образования искусственных связей.

По прекрасному выражению Турнвальда, первым домашним животным был сам человек. И пассивное образование связей генетически и функционально предшествует активному, но ни в какой мере не объясняет и не исчерпывает его. Даже римляне, различавшие раба, домашнее животное и орудие только по признаку речи, устанавливали не две, а три степени в отношении обладания речью: instrumentum mutum — немое, неодушевленное орудие, instrumentum semivocale — обладающее полуречью орудие (домашнее животное) и vocale — обладающее речью орудие (раб). То представление о речи, которое мы имеем в виду сейчас, соответствует *полуречи,* чисто пассивной, свойственной животным форме образования искусственных связей. Для древних раб был самоуправляющимся орудием, механизмом с регуляцией особого типа.

На самом деле и при речевом воздействии извне человек пользуется не полуречью, а полной речью. Понимание речи, как покажет дальнейшее исследование, уже включает в себя ее активное употребление.

Второе положение, интересующее нас в связи с соединением в одном лице активной и пассивной роли, заключается просто в установлении наличия этой формы поведения, в подчеркивании и выдвижении на передний план того, что нами уже найдено в анализе рудиментарных функций. Человек, завязывающий узелок на память или бросающий жребий, реально, на деле являет

пример подобного соединения ключа и аппарата в одних руках. Его поведение есть реальный процесс того типа, о котором мы говорим. Он существует.

Вопрос упирается в личность и ее отношение к поведению. Высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности. Они представляют активную форму в ее проявлениях. Это, если воспользоваться различением, введенным Э. Кречмером, — реакции личности, в возникновении которых интенсивно и сознательно участвовала вся личность, в отличие от примитивных реакций, которые уклоняются от полной интерполяции целостной личности на более элементарные побочные пути и непосредственно реактивно обнаруживаются по схеме стимул — реакция. Последние, как верно отмечает Кречмер, мы находим главным образом на ранних стадиях развития людей, у детей, и животных. У взрослого культурного человека они выступают на первый план в поведении, когда личность не закончена, не вполне развита или парализована чрезмерно сильным раздражением.

Культурные формы поведения суть именно реакции личности. Изучая их, мы имеем дело не с отдельными процессами, взятыми in abstracto и разыгрывающимися в личности, но с личностью в целом, высшей личностью, по выражению Кречмера. Прослеживая культурное развитие психических функций, мы прочерчиваем путь развития личности ребенка. В этом проявляется та тенденция к созданию психологии человека, которая движет всем нашим исследованием. Психология гуманизируется.

Суть того изменения, которое вносит подобная точка зрения в психологию, заключается, по верному определению Ж. Полицера, в противопоставлении *человека процессам,* в умении видеть человека, который работает, а не мускул, который сокращается, в переходе из натурального плана в план человеческий, в замещении «нечеловеческих» (inhumain) понятий «человеческими» (humain). Сам регулятивный принцип, который мы имеем в виду все время, говоря о новой форме определяемости поведения человека, заставляет нас перейти из одного плана в другой и выдвинуть в центр человека. В несколько ином смысле можно было бы сказать вместе с Полицером, что концепция детерминизма *гуманизируется.* Психология ищет тех специфически человеческих форм детерминизма, регуляции поведения, которые никак не могут быть просто отождествлены с детерминацией поведения животных или сведены к ней. Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка.

В психологии не раз поднимался вопрос, как следует говорить о психических процессах — в личной или безличной форме. «Es denkt sollte man sagen, so wie man sagt, — писал Лихтенберг. —

Сказать cogito — слишком много, раз это переводят: я думаю». В самом деле, разве физиолог согласился бы сказать: я провожу возбуждение по нерву. «Nicht wir denken, es denkt in uns», — высказал то же положение А. Бастиан. В этой по существу синтаксической контроверзе Х. Зигварт видит важнейший вопрос психологии — можно ли мыслить психические процессы, как обычное представление понимает грозу, как ряд явлений, которые мы описываем, говоря: бушует, сверкает, гремит, капает и т. п.? Должны ли мы, спрашивает Зигварт, если хотим выражаться вполне научно, говорить точно так же в безличных предложениях: думается, чувствуется, хочется? Иначе говоря: возможна ли наряду с личной и безличная психология, психология одних только процессов, по выражению Зигварта?

Нас интересует сейчас не анализ непосредственных данных сознания относительно одной и другой форм выражения, даже не логический вопрос о том, какая из двух форм более приложима к научной психологии. Нас интересует именно противопоставление двух возможных и реально существующих точек зрения и проведение границы между ними. Мы и хотим сказать, что эта разница полностью совпадает с линией, разделяющей пассивную и активную формы приспособления. О животном можно сказать, что его потянуло к пище, но о палке нельзя сказать, что она *«взялась»* обезьяной в руки для того, чтобы достать лежащий за решеткой плод. Точно так же о человеке, завязывающем узелок на память, нельзя сказать, что ему «запомнилось» данное поручение.

Развитие личности и развитие реакций личности — по существу две стороны одного и того же процесса.

Если вдуматься глубоко в тот факт, что человек в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, т. е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность, — если вдуматься в сущность того, что здесь происходит, один этот факт может раскрыть перед нами все глубокое своеобразие высших форм поведения. В одном случае нечто запоминается, в другом — человек запоминает нечто. В одном случае временная связь устанавливается благодаря совпадению двух раздражителей, одновременно воздействующих на организм; в другом — человек сам создает с помощью искусственного сочетания стимулов временную связь в мозгу.

Сама сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков. О поведении человека в общем виде можно сказать: его особенность в первую очередь обусловлена тем, что человек активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду сам изменяет свое поведение, подчиняя его своей власти. Сама сущность цивилизации,

говорит один из психологов, состоит в том, что мы нарочно воздвигаем монументы и памятники, чтобы не забыть. В узелке и в памятнике проявляется самое глубинное, самое характерное, самое главное, что отличает память человека от памяти животного.

Мы можем на этом закончить разъяснение понятия сигнификации как нового регулятивного принципа поведения человека. Павлов не раз, устанавливая различие и сходство безусловного и условного рефлексов как реакций, основанных на различных регулятивных принципах, ссылается на пример телефонного сообщения. Один возможный случай — телефонное сообщение непосредственно специальным проводом соединяет два пункта. Это соответствует безусловному рефлексу. В другом случае телефонное сообщение осуществляется через центральную станцию при помощи временных, бесконечно разнообразных и отвечающих временной потребности соединений. Кора, как орган замыкания условных рефлексов, играет роль такой центральной телефонной станции.

Самое важное, что мы могли почерпнуть из нашего анализа и что лежит в основе сигнификации, может быть выражено при помощи того же примера, если его несколько распространить. Возьмем случай с завязыванием узелка на память или бросание жребия. Несомненно, что здесь — в обоих случаях — устанавливается временная условная связь, соединение второго типа, типичный условный рефлекс. Но если охватить полностью то, что здесь реально происходит, и при этом с самой существенной стороны, как и подобает в научном исследовании, мы будем вынуждены при объяснении возникшей связи учесть не только деятельность телефонного аппарата, но и работу телефониста, который произвел требуемое замыкание. Человек в нашем примере произвел нужное замыкание, завязав узелок. В этом заключено главное своеобразие высшей формы по сравнению с низшей. В этом — основа той специфической деятельности, которая названа нами сигнификацией в отличие и в соответствии с сигнализацией.

Поскольку принцип сигнификации вводит нас в область искусственных приспособлений, то сам собой возникает вопрос о его отношении к другим формам искусственных приспособлений, о его месте в общей системе приспособления человека. *В одном определенном отношении* употребление знаков обнаруживает известную аналогию с употреблением орудий. Эта аналогия, как всякая другая, не может быть проведена до самого конца, до полного или частичного совпадения главнейших существенных признаков сближаемых понятий. Поэтому заранее нельзя ожидать, что в тех приспособлениях, которые мы называем знаками, мы найдем много сходного с орудиями труда. Более того, наряду

со сходными и общими чертами в той и другой деятельности мы должны будем констатировать и существеннейшие черты различия, в известном отношении — противоположности.

Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), с *психологической стороны* представляет *в одном пункте* аналогию с изобретением и употреблением орудий. Таким существенным признаком обоих сближаемых понятий мы считаем роль этих приспособлений в поведении, аналогичную роли орудия в трудовой операции, или, что то же, *инструментальную функцию знака.* Мы имеем в виду выполняемую знаком функцию стимула-средства по отношению к какой-либо психологической операции, то, что он является орудием деятельности человека.

В этом смысле, опираясь на условное, переносное значение термина, обычно говорят об орудии, когда имеют в виду опосредующую функцию какой-либо вещи или средство какой-либо деятельности. Правда, такие обычные выражения, как «язык — орудие мышления», «вспомогательные средства памяти» (aides de memoue), «внутренняя техника», «техническое вспомогательное средство» или просто вспомогательные средства в отношении любой психологической операции (geistestechnik — «духовная техника», «интеллектуальные орудия» и много других), в изобилии встречающиеся у психологов, лишены сколько-нибудь определенного содержания и едва ли должны означать что-либо большее, чем простое метафорическое, образное выражение того факта, что те или иные предметы или операции играют вспомогательную роль в психической деятельности человека.

Вместе с тем нет недостатка и в попытках придать подобным обозначениям буквальный смысл, отождествить знак и орудие, стереть глубочайшее различие между тем и другим, растворив в общем психологическом определении специфические, отличительные черты каждого вида деятельности. Так, Д. Дьюи, один из крайних представителей прагматизма, развивший идеи инструментальной логики и теории познания, определяет язык как орудие орудий, перенося определение руки, данное Аристотелем, на речь.

Еще дальше идет в своей известной философии техники Э. Капп, который указывает на то, что понятие орудия столь обычно употребляется в образном, переносном смысле, что во многих случаях затрудняет реальное и серьезное понимание его истинного значения. Когда Вундт, продолжает Капп, определяет язык как удобный инструмент и важнейшее орудие мышления и Уитней говорит, что человечество изобретает язык, этот орган духовной деятельности, так же как механические приспособле-

ния, с помощью которых он облегчает свою телесную работу, то оба они понимают слово «орудие» в буквальном смысле. К этому же пониманию примыкает полностью и сам Капп, рассматривающий речь — «движущуюся материю» — как орудие.

Мы одинаково строго отграничиваем проводимую нами аналогию как от первого, так и от второго толкования. То неопределенное, смутное значение, которое связывается обычно с переносным употреблением слова *орудие,* в сущности нисколько не облегчает задачи исследователя, интересующегося реальным, а не образным отношением, существующим между поведением и *его* вспомогательными средствами. Между тем подобные обозначения закрывают дорогу исследованию. Ни один исследователь еще не расшифровал реального значения подобных метафор. Должны ли мы мышление или память представлять себе по аналогии с внешней деятельностью или средства играют неопределенную роль точки опоры, оказывая поддержку и помощь психическому процессу? В чем состоит эта поддержка? Что вообще значит быть средством мышления или памяти? На все вопросы мы не находим никакого ответа у психологов, охотно употребляющих эти туманные выражения.

Но еще более туманной остается мысль тех, кто понимает подобные выражения в буквальном смысле. Совершенно незакономерно психологизируются явления, имеющие свою психологическую сторону, но по существу не принадлежащие всецело к психологии, такие как техника. В основе подобного отождествления лежит игнорирование существа одной и другой форм деятельности и различия их исторической роли и природы. Орудия как средства труда, средства овладения процессами природы и язык как средство социального общения и связи растворяются в общем понятии артефактов, или искусственных приспособлений.

Мы имеем в виду подвергнуть точному эмпирическому исследованию роль знаков в поведении во всем ее реальном своеобразии. Мы будем поэтому не раз в продолжение всего изложения ближе, чем это можно сделать сейчас, рассматривать, как в процессе культурного развития ребенка взаимно связаны и разграничены обе функции. Но уже сейчас мы можем установить в качестве отправной точки три положения, которые кажутся нам и достаточно выясненными в результате сказанного до сих пор, и достаточно важными для понимания принятого нами метода исследования. Первое из этих положений касается аналогии и точек соприкосновения между обоими видами деятельности, второе выясняет основные точки расхождения, третье пытается указать реальную психологическую связь между тем и другим или, по крайней мере, намекнуть на нее.

Как уже сказано, основой аналогии между знаком и орудием

является опосредующая функция, принадлежащая одному и другому. С психологической стороны они поэтому могут быть отнесены к одной категории. На рис. 1 мы схематически пытались изобразить отношение между употреблением знаков и употреблением орудий: с логической стороны то и другое могут рассматриваться как соподчиненные понятия, входящие в объем более общего понятия — опосредующей деятельности.

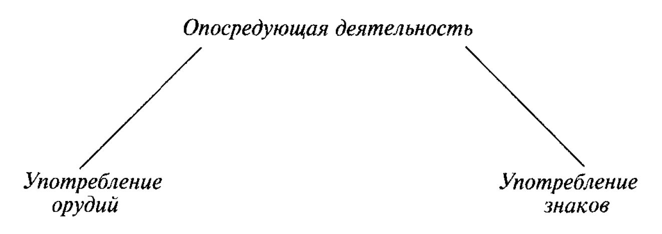


Рис. 1

Понятию опосредования Гегель придал с полным основанием наиболее общее значение, видя в нем самое характерное свойство разума. Разум, говорит он, столь же хитер, сколь могуществен. Хитрость состоит вообще в опосредующей деятельности, которая, дав объектам действовать друг на друга соответственно их природе и истощать себя в этом воздействии, не вмешиваясь вместе с тем непосредственно в этот процесс, все же осуществляет лишь *свою собственную цель*. Маркс ссылается на это определение, говоря об орудиях труда и указывая, что человек «пользуется механическими, физическими, химическими свойствами вещей для того, ч тобы в соответствии со своей целью применить их как орудия воздействия на другие вещи» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 190).

С таким же основанием, думается нам, к опосредующей деятельности следует отнести и употребление знаков, сущность которого состоит в том, что человек воздействует на поведение через знаки, т. е. стимулы, дав им действовать сообразно их психологической природе. В том и другом случае опосредующая функция выступает на первый план. Мы не станем ближе определять отношение этих соподчиненных понятий между собой или отношение их к общему родовому понятию. Мы хотели бы лишь отметить, что оба они ни в коем случае не могут почитаться ни равнозначащими, ни равновеликими по выполняемой ими функции, ни, наконец, исчерпывающими *весь* объем понятия опосредующей деятельности. Наряду с ними можно было бы перечислить еще немало опосредующих деятельностей, так как деятельность разума не исчерпывается употреблением орудий и знаков.

Необходимо подчеркнуть и то обстоятельство, что схема наша хочет представить логическое отношение понятий, но не генетическое или функциональное (вообще реальное) отношение явлений. Мы хотим указать на родственность понятий, но никак не на их происхождение или реальный корень. Столь же условно и все в том же чисто логическом плане соотношения понятий наша схема представляет оба вида приспособления как *расходящиеся* линии опосредующей деятельности. В этом заключается выдвигаемое нами второе положение. Существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того или другого. Орудие служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь. Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях.

Наконец, третье положение, которое, как и первые два, нам предстоит развить дальше, имеет в виду реальную связь этих деятельностей и, значит, реальную связь развития их в фило- и онтогенезе. Овладение природой и овладение поведением связаны взаимно, как изменение природы человеком изменяет природу самого человека. В филогенезе нам удается восстановить эту связь по отдельным, отрывочным, но не оставляющим места для сомнения документальным следам, в онтогенезе мы сможем проследить ее экспериментально.

Одно представляется несомненным уже сейчас. Как первое применение орудия сразу отменяет формулу Дженнингса в отношении органически обусловленной системы активности ребенка, так и первое применение знака знаменует выход за пределы органической системы активности, существующей для каждой психической функции. Применение вспомогательных средств, переход к опосредующей деятельности в корне перестраивает всю психическую операцию, наподобие того как применение орудия видоизменяет естественную деятельность органов и безмерно расширяет систему активности психических функций. То и другое вместе мы обозначаем термином *высшая психическая функция,* или высшее поведение.

Мы можем после долгого отклонения от нашего пути снова вернуться к прямой дороге. Мы можем считать выясненным в основном искомый принцип всего нашего исследования и попытаться определить главную формулу нашего метода, которая не может не явиться аналогом найденного нами принципа построения высших форм поведения.

Глава третья

Анализ высших психических функций

Мы говорили уже, что первой и основной формой нашего исследования является анализ высших форм поведения; но положение в современной психологии таково, что, прежде чем подойти к анализу проблем, перед нами встает проблема самого анализа.

В современной психологии вследствие кризиса, затрагивающего саму ее основу, происходит на наших глазах изменение ее методологических основ. В этом отношении в психологии создалось положение, которого не знают более развитые науки: когда мы говорим о химическом анализе, всякий совершенно ясно представляет себе, что мы имеем в виду. Но совершенно иначе обстоит дело с анализом психологическим. Само понятие психологического анализа чрезвычайно многозначно, оно включает в себя определения, которые не имеют иногда ничего общего друг с другом, а иногда стоят друг к другу в противоположном отношении. Так, в последние 10 лет особенно большое развитие испытало понятие психологического анализа как основного приема описательной психологии. Описательная психология называлась иногда аналитической и тем самым противопоставляла свою концепцию современной научной психологии. По сути аналитический метод сближался с феноменологическим методом, и задача психологического исследования сводилась поэтому к расчленению сложного состава переживаний или непосредственных данных сознания на их составные элементы. Анализ соответственно такому пониманию совпадал с расчленением переживаний и по существу дела противопоставлял эту концепцию объяснительной психологии.

В несколько ином смысле анализ господствует в традиционной психологии, которая обычно называется ассоциативной. По существу в ее основе лежало атомистическое представление о том, что высшие процессы складываются путем суммирования известных отдельных элементов, и задача исследования снова сводилась к тому, чтобы высший процесс представить как сумму определенным образом ассоциированных простейших элементов. По сути дела это была психология элементов, и хотя она ставила себе несколько иные задачи, включая и объяснение явлений, тем не менее и здесь обнаруживается тесная связь между этим пониманием анализа и господством феноменологической точки зрения в психологии. Как правильно замечает К. Левин, в основе такого понимания лежало мнение, что высшие психические процессы являются более сложными, или составными, включают в себя большее количество элементов и их объединений,

чем низшие. Исследователи старались разложить сложные процессы на самостоятельные процессы, входящие в их состав, и их ассоциативные связи. Господство атомистической точки зрения привело, в свою очередь, к подчеркиванию чисто феноменологической проблемы, которая, как замечает Левин, сама по себе имела несомненно существенное значение, но закрывала в старой психологии более глубоко лежащую каузально-динамическую проблему.

Таким образом, анализ в тех двух основных формах, в которых он знаком старой психологии, либо противопоставляется объяснению (в описательной психологии), либо по сути дела приводит исключительно к описанию и расчленению переживаний и оказывается неспособным вскрывать каузально-динамическую связь и отношения, лежащие в основе каких-нибудь сложных процессов.

Развитие современной психологии коренным образом изменило направление и значение анализа. Тенденция к изучению целостных процессов, к вскрытию структур, лежащих в основе психологических явлений, противопоставляется старому анализу, в основе которого лежит атомистическое представление о психике. Сильное развитие структурной психологии в последнее время мы вправе рассматривать как реакцию на психологию элементов и на то место, которое в теории занимал элементный анализ. Да и сама новая психология сознательно противопоставляет себя психологии элементов, и ее самый существенный признак заключается в том, что она есть психология целостных процессов.

С одной стороны, широкое развитие психологии поведения во всех ее формах является несомненно реакцией на господство чисто феноменологического устремления старой психологии. В некоторых видах психологии поведения заключены попытки перейти от описательного анализа к объяснительному. Таким образом, если бы мы хотели суммировать ход современного состояния этой проблемы, мы должны были бы сказать, что оба момента, которые были представлены в старой психологии и от которых решительно отмежевывается новая, привели к расщеплению двух основных тенденций новой психологии.

С другой стороны, на наших глазах складывается ряд психологических направлений, которые пытаются в основу психологического метода положить объяснительный анализ. Таковы, например, некоторые течения психологии поведения, которые по сути дела сохранили атомистический характер старой психологии и рассматривают все высшие процессы как суммы или цепи более элементарных процессов или реакций. Например, гештальтпсихология, составляющая существенное направление современной психологии, подчеркивая значение целого и его своеобразные свойства, отказывается от анализа этого целого и

тем самым вынуждена оставаться в пределах описательной психологии. Расщепление двух моментов пытаются преодолеть в самые последние годы многие психологические направления синтетического характера.

Вместе с тем на наших глазах складывается и новое понимание психологического анализа. Первую, наиболее ясную теорию этой новой формы анализа создает М. Я. Басов, который в методе структурного анализа пытается объединить две линии исследований — линию анализа и линию целостного подхода к личности. Попытка объединения анализа и целостного подхода выгодно отличает метод Басова от тех двух направлений, которые обычно проводят одну из указанных точек зрения. Мы видим это, с одной стороны, на примере крайнего бихевиоризма, который из правильного положения — «все из рефлекса» — делает неправильный вывод — «все рефлекс». С другой стороны, мы видим то же на примере современной целостной психологии, которая усматривает в структуре всеобщее свойство, принимает за исходное целые психические процессы, вставая тем самым на другую крайнюю линию и не находя пути к анализу и генетическому исследованию, а стало быть, и к построению научного обоснования развития поведения.

Нам представляется необходимым рассмотреть несколько ближе новую форму психологического анализа, дальнейшим развитием которой и является применяемый нами способ исследования. Басов выделяет реальные, объективные элементы, из которых состоит данный процесс, и уже затем дифференцирует их. Он представляет себе эти явления самобытными, имеющими самостоятельное существование, но он ищет их составляющие части, с тем, однако, чтобы каждая из частей сохранила свойства целого. Так, при анализе воды молекула H_2O будет объективно реальным элементом воды, хотя и бесконечно малым по величине, но гомогенным по составу. Поэтому частицы воды должны, согласно этому расчленению, считаться существенными элементами рассматриваемого образования.

Структурный анализ имеет дело с такими реальными, объективно существующими элементами и видит свою задачу не только в выделении этих элементов, но и в выяснении связей и отношений, существующих между ними и определяющих структуру той формы и того типа деятельности, которые возникают из динамического объединения этих элементов.

В последнее время и целостная психология приходит к тому же самому. Так, Г. Фолькельт отмечает, что самой основной чертой современного психологического исследования является то, что оно направлено на целостное изучение. Однако задачи анализа сохраняются здесь в такой же мере, как и прежде, и вообще должны сохраняться, покуда будет существовать психология. Фолькельт различает две линии такого анализа. Первую можно

было бы назвать целостным анализом, который не упускает из виду целостного характера изучаемого предмета, и другую — элементным анализом, сущность которого состоит в выделении и исследовании отдельных элементов. В психологии до сих пор господствовала именно вторая форма. Многие думают, что новая психология вообще отказывается от анализа. На самом деле она только изменяет смысл и задачи анализа, она имеет в виду анализ в его первом смысле. Естественно, что сам смысл анализа должен быть в корне изменен. Его основная задача оказывается не в разложении психологического целого на части или даже на куски, но в том, чтобы в каждом психологическом целом выделить определенные черты и моменты, которые сохраняли бы примат целого. Мы видим здесь совершенно ясное выражение мысли об объединении структурного и аналитического подходов в психологии. Однако нетрудно заметить, что, избегая одной из ошибок старой психологии, именно атомизма, новый анализ впадает в другую и по сути дела не имеет ничего общего с объяснением, с вскрытием реальных связей и отношений, образующих данное явление. Этот анализ, как говорит Фолькельт, опирается на описательное выделение целостных свойств процесса, так как всякое описание всегда выделяет некоторые определенные черты, выдвигает их на первый план и пытается их постигнуть.

Мы видим, таким образом, что преодоление ошибок старой психологии на деле еще далеко не завершилось и многие теории, желая избегнуть атомизма старой психологии, попадают в плен чисто описательных исследований. Такова судьба структурной теории.

Есть и другая группа психологов, которые, желая выйти за пределы чисто описательной психологии, приходят к атомистическому пониманию поведения. Однако на наших глазах закладываются первые основы синтетического, объединенного понимания первой и второй теорий. На наших глазах анализ в психологии меняет свой характер. По сути дела за разными формами понимания и применения анализа скрываются различные понимания психологического фактора. Нетрудно видеть, что понимание анализа в описательной психологии непосредственно связано с основной догмой этой психологии, а именно с учением о невозможности естественно-научного объяснения психических процессов. Равным образом анализ в психологии элементов связан с определенным пониманием психологического факта, именно с учением о том, что всякие высшие процессы складываются путем ассоциативного объединения ряда элементарных процессов.

Психологическая теория изменяет понимание анализа в зависимости от общего принципиального подхода к психологическим проблемам. За тем или иным применением анализа скрыва-

ется известное понимание анализируемого факта. Вот почему вместе с изменением основ методологического подхода к психологическому исследованию соответственно изменяется и сам характер психологического анализа.

Мы можем наметить три определяющих момента, на которые опирается анализ высших форм поведения и которые мы кладем в основу наших исследований. Первый момент приводит нас к различению анализа вещи и анализа процесса. До сих пор психологический анализ почти всегда обращался с анализируемым процессом как с известной вещью. Психическое образование понималось как известная устойчивая и твердая форма, и задача анализа по существу сводилась к разложению ее на отдельные части. Вот почему в этом психологическом анализе до сих пор господствовала логика твердых тел. Психический процесс изучался и анализировался, по выражению К. Коффки, прежде всего как мозаика из твердых и неизменных частей.

Анализ вещи следует противопоставить анализу процесса, который по сути дела сводится к динамическому развертыванию главных моментов, образующих историческое течение данного процесса. В этом смысле к новому пониманию анализа приводит нас не экспериментальная, но генетическая психология. Если бы мы хотели указать на самое главное изменение, которое вносит генетическая психология в общую, мы должны были бы признать вместе с Г. Вернером, что это изменение сводится к внесению в экспериментальную психологию генетической точки зрения. Сам психический процесс, все равно, идет ли речь о развитии мышления или воли, является процессом, который проделывает на наших глазах известные изменения. Развитие может, как, например, при нормальных восприятиях, ограничиться всего несколькими секундами или даже долями секунды. Оно может, как при сложных процессах мышления, тянуться в течение многих дней или недель. При известных условиях возможно проследить это развитие. Вернер приводит пример того, как можно применить генетическую точку зрения к экспериментальному исследованию. Благодаря этому удается экспериментально, в лаборатории, вызвать известное развитие, которое для современного человека является уже давно законченным процессом.

Мы говорили выше о том, что применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития. Сейчас мы могли бы сказать, что в этом же заключается и основная задача того динамического анализа, который мы имеем в виду. Если на место анализа вещи мы поставим анализ процесса, то основной задачей рассмотрения, естественно, сделается генетическое восстановление всех моментов развития данного процесса. Основной задачей анали-

за при этом является возвращение процесса к его начальной стадии или, говоря иначе, превращение вещи в процесс. Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных, заменяющих друг друга моментов. Короче говоря, задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам.

Второе положение, на которое опирается наше понимание анализа, заключается в противопоставлении описательных и объяснительных задач анализа. Мы видели, что понятие анализа в старой психологии совпадало по существу с понятием описания и было противоположным задаче объяснения явлений. Между тем истинная задача анализа во всякой науке есть именно вскрытие реальных каузально-динамических отношений и связей, лежащих в основе каких-нибудь явлений. Таким образом, анализ по своей сути становится научным объяснением изучаемого явления, а не только описанием его с феноменальной стороны. В этом отношении нам представляется чрезвычайно важным то расчленение двух точек зрения на психические процессы, которое в современную психологию вводит Левин. Такое расчленение, в сущности, в свое время подняло все биологические науки на высшую ступень или, еще правильнее, из простого эмпирического описания явлений превратило их в науки в истинном смысле слова, иначе говоря, в объяснительное изучение явлений.

Как правильно замечает Левин, в свое время все науки проделали тот переход от описательного подхода к объяснительному, который сейчас составляет основную черту переживаемого кризиса психологии. Историческое исследование показывает, что попытка ограничить анализ чисто описательными задачами не является специфическим отличием психологии. В старых работах по биологии утверждали, что биология, в отличие от физики, принципиально может быть только описательной наукой. Этот взгляд ныне всеми признан несостоятельным.

Спрашивается, не является ли переход от описания к объяснению процессом созревания, типичным для всех наук? Многие науки могли видеть свои особенности в описательном характере исследования. Именно так Дильтей определяет задачу описательной психологии. Переход от описательного понятия к объяснительному совершается не путем простой замены одних понятий другими. Расширение описательного определения может включать в себя и переход к определению генетической связи, и по мере развития наука становится объяснительной. Левин приводит много основных биологических понятий, которые путем

расширения и дополнения их содержания генетическими связями совершали переход от категории описания к объяснению.

В наших глазах этот путь является действительно путем созревания науки.

По сути биология до Дарвина была чисто описательной наукой, которая основывалась на описательном анализе внешних признаков или свойств организма, не зная их происхождения и, следовательно, объяснения их возникновения. Теория ботаники, например, распределяла растения в определенные группы по форме листьев, цветков, согласно их фенотипическим свойствам. Однако оказалось, что одно и то же растение может иметь различный внешний вид в зависимости от того, растет ли оно в низменности или на возвышенности. Таким образом, один и тот же организм в зависимости от различных внешних условий обнаруживает существеннейшие внешние различия, и обратно: глубоко различные по происхождению организмы, находящиеся в сходных внешних условиях, приобретают известное внешнее подобие, по существу же остаются различными по природе явлениями.

Преодоление описательной фенотипической точки зрения для биологии было связано с открытием Дарвина. Открытое им происхождение видов положило основание для совершенно новой классификации организмов по совершенно новому типу образования научных признаков, который Левин, в противоположность феноменологическому, основанному на внешних проявлениях, называет кондиционально-генетическим. Явление определяется не на основе его внешнего вида, но на основе его реального происхождения. Различие этих двух точек зрения можно разъяснить на любом биологическом примере. Так, *кит* с точки зрения внешних признаков, несомненно, стоит ближе к рыбам, чем к *млекопитающим,* но по биологической природе он все же ближе стоит к корове и оленю, чем к щуке или акуле.

Феноменологический, или описательный, анализ берет данное явление так, как оно есть в его внешнем обнаружении, исходит из наивного предположения, что внешний вид или проявление вещи и действительная, реальная каузально-динамическая связь, лежащая в его основе, совпадают. Кондиционально-генетический анализ исходит из вскрытия реальных связей, скрывающихся за внешним обнаружением какого-нибудь процесса. Последний анализ спрашивает о возникновении и исчезновении, о причинах и условиях и о всех тех реальных отношениях, которые лежат в основе какого-нибудь явления. В этом смысле мы могли бы вслед за Левином перенести в психологию расчленение фено- и генетической точек зрения. Под генетическим рассмотрением вопроса мы будем понимать вскрытие его генеза, его каузально-динамической основы. Под фенотипическим

будем понимать анализ, исходящий из непосредственно данных признаков и внешних обнаружений предмета.

Можно было бы привести немало примеров в психологии, показывающих глубокие ошибки, происходящие из-за смешения обеих точек зрения. В исследовании развития речи мы будем иметь случай остановиться на двух основных примерах такого рода. Так, с внешней, описательной стороны первые проявления речи у ребенка около полутора-двух лет сходны с речью взрослого человека, и на основании сходства такие серьезнейшие исследователи, как В. Штерн, приходят к выводу, что, в сущности, уже в полтора года ребенок сознает отношение между знаком и значением, т. е. приходит к сближению явлений, которые с генетической точки зрения, как мы увидим дальше, не имеют между собой ничего общего.

Такое явление, как эгоцентрическая речь, которая внешне непохожа на внутреннюю речь и отличается от нее самым существенным образом, как показывает наше исследование, с генетической стороны должно быть сближено с внутренней речью.

Мы приходим к основному положению, которое высказывает Левин: два фенотипически единых или сходных процесса могут оказаться каузально-динамически чрезвычайно различными, и обратно: два процесса, которые с каузально-динамической стороны чрезвычайно близки, могут оказаться различными со стороны фенотипической. С этими явлениями можно встретиться на каждом шагу, и мы увидим, что целый ряд установленных в старой психологии положений и завоеваний предстает в совершенно новом свете тогда, когда от фенотипического рассмотрения мы переходим к генотипическому.

Таким образом, в основе фенотипической точки зрения лежит сближение процессов, основанное на внешнем подобии или сходстве. В самой общей форме Маркс говорит то же самое, утверждая, что «если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). И в самом деле, если бы фенотипически вещь была тем же самым, чем она является генотипически, т. е. если бы внешние проявления вещи, как их можно видеть каждый день, действительно выражали истинные отношения вещей, тогда бы наука была совершенно излишней, тогда простое наблюдение, простой житейский опыт, простая регистрация фактов заменили бы вполне научный анализ. Все то, что мы непосредственно воспринимали бы, и составило бы предмет нашего научного знания.

На самом деле психология на каждом шагу учит нас, что два действия могут протекать с внешней стороны одинаково, но по своему происхождению, по своей сути, по своей природе могут быть глубоко отличными друг от друга. В этих случаях и нужны специальные средства научного анализа, для того чтобы за

внешним сходством вскрывать внутреннее различие. В этих случаях и нужен научный анализ, т. е. умение за внешним видом процесса вскрыть его внутреннюю суть, его природу, его происхождение. Вся трудность научного анализа заключается в том, что сущность вещей, т. е. истинное, настоящее их соотношение, и форма их внешних проявлений не совпадают непосредственно, и поэтому нужно анализировать процессы, нужно при помощи анализа за внешней формой их проявления вскрыть истинное отношение, лежащее в основе этих процессов.

Анализ и ставит себе задачей вскрывать эти отношения. Подлинный научный психологический анализ коренным образом отличается от субъективного интроспективного анализа, который по самой природе не может выйти за пределы чистого описания. Анализ в нашем смысле возможен только как объективный анализ, потому что он хочет вскрыть не то, чем наблюдаемый факт кажется нам, а то, чем он является на самом деле. Нас интересует, например, не то непосредственное переживание свободной воли, которую открывает нам интроспективный анализ, а та реальная связь и отношения внешнего и внутреннего, которые лежат в основе этой высшей формы поведения.

Мы видим, таким образом, что психологический анализ в нашем понимании составляет прямую противоположность аналитическому методу в старом смысле этого слова. Если тот осознавал себя как противоположность объяснению, то новый анализ является основным средством научного объяснения. Если тот принципиально оставался в пределах феноменологического исследования, то новый имеет своей задачей вскрытие реальных каузально-динамических отношений. Но само объяснение становится в психологии возможным, поскольку новая точка зрения не игнорирует внешние проявления вещей, не ограничивается исключительно генетическим рассмотрением, но с необходимостью включает в себя научное объяснение и внешних проявлений, и признаков изучаемого процесса. Она делает это при помощи кондиционально-генетического подхода.

Анализ, таким образом, не ограничивается одной генетической точкой зрения, но по необходимости рассматривает известный процесс как круг возможностей, который только при определенном комплексе условий или в определенной ситуации приводит к образованию определенного фенотипа. Таким образом, новая точка зрения не устраняет, не отодвигает объяснение фенотипических особенностей процесса, но ставит их в подчиненное положение по отношению к их действительному происхождению.

Наконец, третье основное положение заключается в том, что в психологии мы часто сталкиваемся с такими процессами, которые уже омертвели, т. е. проделали очень долгое историческое развитие и превратились в какую-то окаменелость. Окаменелос-

ти поведения легче всего обнаруживаются в так называемых автоматизированных или механизированных психических процессах. Такие процессы, которые вследствие долгого функционирования совершаются уже в миллионный раз, автоматизируются, они теряют первоначальный облик и внешним видом ничего не говорят о своей внутренней природе, они как будто утрачивают всякие признаки своего происхождения. Благодаря подобному автоматизированию создаются огромные затруднения для их психологического анализа.

Приведем простейший пример, который показывает, как по существу различные процессы приобретают внешнее сходство благодаря такой автоматизации. Возьмем два процесса, которые в традиционной психологии называются произвольным и непроизвольным вниманием. Генетически указанные процессы глубоко различны; между тем в экспериментальной психологии можно считать установленным тот факт, который формулируется в законе Э. Титченера: произвольное внимание, раз возникшее, функционирует как непроизвольное. По выражению автора, вторичное внимание непрерывно превращается в первичное. Благодаря этому возникает высшая степень сложных отношений, которая с первого взгляда приводит к затемнению основных генетических связей и отношений, управляющих развитием какого-нибудь психического процесса. Описав обе формы внимания и противопоставив их со всей резкостью одну другой, Титченер говорит, что есть, однако, еще и третья стадия развития внимания, она состоит не в чем ином, как в возвращении к первой стадии.

Таким образом, последняя, высшая, стадия в развитии какого-нибудь процесса обнаруживает чисто фенотипическое сходство с первичными, или низшими, стадиями и при фенотипическом подходе мы лишаемся, следовательно, возможности отличать высшую форму от низшей. Поэтому перед исследователями встает та основная задача, о которой мы говорили выше, — превратить вещь в движение, окаменелость — в процесс. У нас нет другого пути исследовать эту высшую, третью, стадию в развитии внимания и постигнуть все ее глубокое своеобразие в отличие от первой иначе, как путем динамического развертывания процесса, иначе, как путем указания на ее происхождение. Нас должен интересовать, следовательно, не готовый результат, не итог, или продукт, развития, а сам процесс возникновения или установления высшей формы, охваченной в живом виде. Для этого очень часто исследователю приходится переделывать автоматический, механизированный, омертвевший характер высшей формы и возвращать ее историческое развитие вспять, экспериментально возвращать интересующую нас форму к ее начальным моментам, для того чтобы иметь возможность проследить процесс ее

возникновения. Но в этом, как мы уже говорили выше, и заключается задача динамического анализа.

Мы можем, таким образом, резюмировать то, что сказано выше о задачах психологического анализа, и перечислить в одной фразе все три определяющих момента, которые лежат в ее основе: анализ процесса, а не вещи, анализ, вскрывающий реальную каузально-динамическую связь и отношение, а не расчленяющий внешние признаки процесса; следовательно, объяснительный, а не описательный анализ, и, наконец, анализ генетический, возвращающийся к исходной точке и восстанавливающий все процессы развития какой-нибудь формы, которая в данном виде является психологической окаменелостью. Все три момента, взятые вместе, обусловлены новым пониманием высшей психологической формы, которая не является ни чисто психическим образованием, как полагает описательная психология, ни простой суммой элементарных процессов, как утверждала ассоциативная психология, но качественным своеобразием действительно новой, возникающей в процессе развития формы.

Три момента, которые позволяют со всей резкостью противопоставить новый психологический анализ старому, могут быть обнаружены при исследовании любой сложной, или высшей, формы поведения. Мы пойдем дальше тем же путем, с которого начали, именно путем противопоставления, так как с его помощью легче всего вскрыть существенную черту новых исследований основных, или коренных, изменений всего генезиса, происхождения и структуры высшей формы поведения. Поэтому, для того чтобы от методологических соображений перейти к конкретному анализу, позволяющему вскрыть общую форму закона, лежащего в основе высшей формы поведения, мы остановимся на экспериментальном анализе сложной психической реакции. Это исследование представляется выгодным во многих отношениях. Во-первых, оно имеет длинную историю, а следовательно, позволяет со всей ясностью противопоставить новые формы анализа старым. Во-вторых, имея дело со специальными условиями психологического эксперимента, такое исследование позволяет в наиболее чистом и абстрактном виде сформулировать два основных положения, к которым приводит анализ всякой высшей формы поведения.

Если мы подойдем к анализу сложной реакции так, как он сложился в старой психологии, мы легко обнаружим в самой классической и законченной форме те три отличительные черты, из отрицания которых мы отправляемся в наших исследованиях. Во-первых, в основе анализа лежит то, что Н. Ах называет наглядным схематизмом и что, в сущности, может быть названо анализом вещи. Нигде атомистический характер психологии элементов, ее логика твердых тел, ее стремление рассматривать психические процессы как мозаику твердых и неизменных ве-

щей, ее представление о том, что высшее есть просто сложное, — нигде все это не проявилось с такой ясностью, с таким действительно наглядным схематизмом, как в наиболее разработанной главе старой психологии, в экспериментальном анализе сложной реакции.

Если мы обратимся к вопросу о том, как эта психология представляет себе возникновение высшей, или сложной, формы реакции, мы увидим, что она представляет интересующий нас процесс в высшей степени элементарно и упрощенно. Высшая реакция отличается, согласно этому учению, от простой прежде всего тем, что при ней происходит усложнение предъявляемых раздражителей. Если при простой реакции мы имеем обычно один стимул, то при сложной реакции прежде всего бросается в глаза наличие нескольких раздражений. Обычно сложная реакция характеризуется тем, что вместо одного впечатления на испытуемого воздействует ряд стимулов. Из этих усложненных раздражителей с необходимостью проистекает и второй момент, именно усложнение психических процессов, лежащих в основе реакции. Но самое существенное то, что усложнение внутренней стороны реакции аналогично усложнению раздражителей.

В этом легко убедиться, если обратиться к тем обычным формулам, с помощью которых производится экспериментальный анализ сложной реакции. Так, реакция различения возникает в том случае, если испытуемому, прежде чем реагировать на предъявляемые стимулы, предстоит произвести различение между двумя или несколькими раздражителями. В этом случае мы можем вычислить чистое время различения по простой формуле $P = p + P_1$, где P — время сложной реакции различения, P_1 — время простой реакции и p — чистое время различения. Равным образом дальнейшие усложнения приводят нас к построению реакции выбора. Там, где испытуемому предстоит сделать выбор между различными движениями, мы имеем дальнейшее усложнение реакции, которая заключается в том, что к моменту различения прибавляется момент выбора, и потому классическая формула второй реакции выражается в таком же виде: $P = P_1 + p + B$, где B — чистое время выбора, P — время реакции различения.

Если вскрыть то представление о сложной реакции, которое положено в основу этих формул, легко заметить, что оно в сущности может быть сформулировано в следующем виде: реакция различения есть простая реакция плюс различение; реакция выбора есть простая реакция плюс различение, плюс выбор. Высшая, таким образом, строится как сумма элементарных процессов, которые подлежат чисто арифметическому суммированию. В самом деле, если мы вправе определять различение и выбор путем простого вычитания из сложной реакции простой, то тем самым мы утверждаем, что сложная реакция есть простая плюс

новый добавочный элемент, ибо всякое вычитание есть не что иное, как обращение сложения, и если бы мы хотели те же самые формулы представить в их первоначальном виде, то мы должны были бы заменить их суммой входящих в них элементов.

Правда, в экспериментальной психологии не раз поднимался вопрос относительно совершенной несостоятельности операции вычитания высших форм из низших. Так, Титченер установил, что сложная реакция не составляется по частям из простых, что реакции различения и узнавания не являются сенсорными реакциями, к которым присоединено время различения и время узнавания. Реакция выбора не является реакцией различения, к которой прибавляется время выбора. Другими словами, нельзя получить время различения, отнимая время сенсорной реакции от времени реакции различения. Нельзя получить время выбора, отнимая время реакции различения от времени реакции выбора.

Это часто делается в учебниках: указывается время различения, время узнавания, время выбора, но в действительности нельзя считать верным лежащее в их основе положение, будто реакция представляет собой цепь отдельных процессов, к которой м*ожно* произвольно прибавлять или от которой можно произвольно отнимать отдельные звенья. Реакция представляет собой один только процесс, который при данной степени навыка в целом зависит от звеньев инструкции. Может быть, покажется, что в ассоциативной реакции можно прибегнуть к вычитанию, что мы можем с высокой степенью вероятности определить время, необходимое для ассоциации, отнимая время простой сенсорной реакции от времени простой ассоциативной реакции, но факты говорят другое. Инструкция, определяющая ассоциацию, господствует над всем течением сознания, и поэтому названные две реакции несравнимы.

Основным экспериментально установленным фактом, который совершенно опрокидывает приведенные выше классические формулы анализа сложной реакции путем простого арифметического вычисления отдельных элементов, является установление Титченером положения, что время тщательно подготовленной реакции выбора может равняться времени простой сенсорной реакции. Известно, что основным законом сложной реакции, установленным в классической психологии, является как раз обратное положение. Именно старые эксперименты установили, что время сложной реакции превышает время простой и удлинение времени сложной реакции возрастает прямо пропорционально количеству раздражителей, между которыми должно быть произведено различение, и количеству реактивных движений, из которых должен быть произведен выбор. Новые эксперименты показали, что эти законы не всегда верны, что достаточно подготовленная реакция выбора может протекать с такой же скоростью, как и простая реакция, и, следовательно, приве-

денная выше аналитическая формула при подсчете ее конкретной величины должна привести к абсурду. Она покажет, что время выбора равно нулю, и тем самым обнаружит фактическую несостоятельность того представления о сложной реакции, которое лежит в ее основе.

Невозможность подобного анализа, основывающегося на арифметическом вычитании, была вскрыта и многими другими исследователями. Мы не станем здесь входить в рассмотрение всех тех возражений, которые с разных сторон делались против подобной операции, укажем только, что к тому же выводу в исследовании пришел Ах, он с полным основанием показывает, что несостоятельность этой операции обнаруживается, между прочим, в следующем: некоторые исследователи получили в результате подобного вычисления отрицательные величины. Вместе с Ахом мы думаем, что ту же самую ошибку старая психология делала и тогда, когда применяла то же самое понимание и к высшим процессам. Так, Л. Кэтлэ полагает: если вычесть время, нужное для того, чтобы уяснить и назвать слово, из времени, нужного для того, чтобы уяснить, перевести на другой язык и назвать слово, мы получим чистое время перевода. Таким образом, и высшие процессы понимания речи с этой точки зрения складываются друг с другом чисто суммарным путем и могут быть выделены в анализе путем простого вычитания. Если от перевода данного слова на иностранный язык отнять его понимание и называние, мы получим в чистом виде тот процесс, который лежит в основе перевода с одного языка на другой. Поистине трудно представить себе более механистическое понимание сложных и высших форм поведения.

Второй особенностью учения о реакции, как она была развита в старой психологии, является выдвижение на первый план чисто описательного анализа. Если первая, классическая, стадия в развитии этого учения характеризовалась тем, что на место анализа процесса выдвигался анализ вещи, то новая точка зрения, которая представлена Титченером, Ахом и другими, понявшими несостоятельность прежних воззрений, ограничивается чисто описательным, интроспективным анализом реакции. Вся разница заключается только в том, что на место механистического анализа раздражителей становится интроспективный анализ переживания. Описание внешних отношений заменяется описанием внутренних переживаний, но и там и здесь полностью сохраняется фенотипический подход к самому объекту.

Э. Титченер отмечает: все те инструкции, которые относятся к первому типу реакций выбора, на деле могут быть весьма различными. И сомнительно даже то, говорит он, вызывает ли хоть одна из этих инструкций подлинный процесс выбора. В этой области, к сожалению, исследователи занимались больше определением времени реакции, чем анализом самих процессов реак-

ции. Поэтому данные психологического анализа очень скудны. Уже интроспективный анализ показал, что в реакции выбора, в сущности, процессы выбора реально не имеют места. Мы можем считать совершенно установленным факт, что реакция выбора с психологической стороны ни в какой мере не заключает в себе процессов выбора и поэтому служит великолепным примером того, как внешняя видимость какого-нибудь процесса может совершенно не совпадать с его действительной психологической природой. В этой реакции, говорит Ах, не может быть никакой речи о выборе. Все процессы с психологической стороны протекают так, что для выбора не остается никакого места. Ту же самую мысль сформулировал Титченер: необходимо твердо помнить, что названия, данные сложной реакции (простая реакция, реакция различения, реакция выбора), только условные. Различение и выбор относятся к внешним условиям эксперимента, и только к ним. В реакции различения мы не различаем, в реакции выбора мы можем производить операции, но мы не выбираем реакций, полагает Титченер. Названия даны путем умозрительного построения в таком периоде развития психологии, когда эксперименты были еще малоизвестны и анализ был еще делом будущего. Эти названия, как и некоторые другие, отжили вместе со своей эпохой. Поэтому наблюдатели должны принимать указанные названия реакций просто как показатели известных исторических форм опытов, а не как реально обнаруженные психологические факты.

Мы видим, таким образом, что механический анализ классической психологии подставлял на место реальных отношений, лежащих в основе процессов сложной реакции, отношения, существующие между стимулами. Это было общее проявление интеллектуализма в психологии, которая пыталась вскрыть природу психическою процесса посредством логизирования условий самого эксперимента.

Итак, тот процесс, который с внешней стороны является выбором, на деле не дает никаких оснований говорить о выборе. В этом смысле анализ интроспективной психологии был шагом вперед по сравнению со старым анализом, но он не уводит нас особенно далеко. Это был, как уже сказано, чисто описательный анализ переживаний, который со скрупулезной точностью передает переживания испытуемого во время реагирования, но так как переживание не есть сам по себе целостный процесс реагирования, ни даже его главнейшая основа, а составляет только одну сторону процесса и само нуждается в объяснении, то естественно, что часто самонаблюдение не в состоянии дать даже правильного описания, не говоря уже об объяснении субъективной стороны реакции. Отсюда существенное расхождение между описанием одного и того же процесса у различных авторов. Реального каузально-динамического объяснения самого процесса

и этот анализ не мог представить, ибо оно требовало непременно отказа от фенотипической точки зрения и замены ее генетической.

Третья особенность заключается в том, что старая психология приступила к изучению процесса сложной реакции в его законченной и мертвой форме. Внимание исследователей, говорит Титченер, направлялось на время реакции, а не на процесс подготовки и содержание реакции. Благодаря этому создался исторический прецедент для рассмотрения реакции без ее психологической подготовки. Мы помним, что хорошо подготовленная реакция выбора протекает так же скоро, как и простая реакция. Все внимание старой психологии было направлено на то, чтобы изучать процесс сложной реакции в автоматизированном виде, т. е. тогда, когда процесс развития уже заканчивался. Можно сказать, что психология начала исследовать сложную реакцию post mortem. Она никогда не умела ее схватить в живом виде, она раньше устанавливала ее в пробных опытах, и тем самым интересный момент налаживания и установления связей реакции, момент ее возникновения отбрасывался, и изучение начиналось только после того, как реакция устанавливалась, развитие ее заканчивалось и она представала в своей законченной форме, автоматизированная и совершенно одинаковая в разных случаях.

Многие исследователи обычно отбрасывали первые опыты, т. е. тот период, в который происходил действительно процесс установления самой реакции. Титченер рекомендовал отбрасывать первые два эксперимента каждой серии, во время которых и происходит процесс становления реакции. Другие исследователи отбрасывали обычно первый опыт в тех случаях, если он по продолжительности времени реакции резко отличался от следующих. Многие исследователи сообщают, что при сложных условиях реакции, особенно реакции выбора, приходилось отбрасывать при изучении все первые сеансы.

Нетрудно видеть, что в техническом правиле выбрасывать первые этапы установления реакции выбора, а потом ее изучать сказывается основной подход старой психологии, которая изучает сложную реакцию в мертвом виде, как уже сделанную вещь, после того как процесс ее развития закончен. Вот почему этим психологам было чуждо понимание реакции как известного развивающегося процесса, вот почему они часто обманывались внешним сходством сложной реакции с простой.

Мы еще раз напоминаем, что тщательно подготовленная реакция выбора может по времени равняться простой. Мы ставим этот факт в связь с тем обстоятельством, которое мы отмечали выше в общей форме, говоря, что в процессе развития высшие формы часто по внешним признакам напоминают низшие. Мы могли бы перечислить ряд психологических отличий сложных реакций от обыкновенного рефлекса, но укажем только на одно:

как известно, время протекания сложной реакции длительнее, чем время протекания рефлекса. Однако Вундт уже установил тот факт, что время протекания реакции может сокращаться по мере ее повторения, в результате чего время реакции падает до времени обыкновенного рефлекса.

Мы можем сказать в виде общего положения, что и все главнейшие отличия реакции от рефлекса выступают с наибольшей ясностью именно в начале процесса образования реакции, по мере ее повторения они все больше и больше стушевываются. Различие той и другой формы поведения нужно искать в их генетическом анализе, т. е. в способе их происхождения, в их реальной обусловленности. По мере повторения реакция имеет тенденцию не усиливать свое отличие от рефлекса, а, наоборот, стушевывать его. По мере повторения реакция имеет тенденцию переходить в более простой рефлекс. Предписываемые экспериментальной методикой пробные опыты, которые иногда занимали целые сеансы и затем не принимались в расчет, приводили к тому, что к моменту начала исследования процесс развития заканчивался и исследователи имели дело с установившимися, механическими реакциями, которые потеряли свои генетические отличия от рефлекса и приобрели фенотипическое сходство с ним. Иначе говоря, реакция в психологическом эксперименте изучается после того, как она проделала какой-то процесс отмирания, превратилась в отвердевшую форму.

Описывая основные моменты, присущие традиционному анализу сложной реакции, мы тем самым определяли, правда с отрицательной стороны, основные задачи, стоящие перед нами. Очевидно, задачей динамического анализа является охватить процесс возникновения реакции.

Центр тяжести нашего интереса сдвигается и перемещается в новое место. Опыты, в течение которых происходит установление реакции и которые отбрасывались старыми исследователями, представляют центральный интерес для нас, для динамического анализа, ибо объяснить какую-нибудь вещь — значит выяснить ее реальное происхождение, ее каузально-динамическую связь и отношение к другим процессам, определяющим ее развитие. Следовательно, задача анализа заключается в том, чтобы вернуть реакцию к первоначальному моменту, к условиям ее замыкания, и притом охватить объективным исследованием весь процесс в целом, а не одну только внешнюю или внутреннюю его сторону. Наоборот, уже установившаяся реакция, стереотипно повторяющаяся, не представляет для нас законченной формы другого интереса, кроме как средства установления конечной точки, к которой приводит развитие этого процесса.

Нас интересует, таким образом, момент возникновения, установления, замыкания реакции и динамическое развертывание всего процесса ее развития. Нам нужно посмотреть сложную ре-

акцию. Для этого мы должны в эксперименте превратить автоматическую форму реакции в живой процесс, снова обратить вещь в движение, из которого она возникла. Если этим определить с формальной стороны задачу, которая стоит перед нами, то со стороны содержания нашего исследования возникает вопрос: уже прежние исследования, как мы говорили выше, проделали критическую разрушительную работу над старым учением о психической реакции выбора. Они показали, что в реакции выбора не может быть речи о выборе, что в основе такого представления о сложной реакции лежит чисто интеллектуалистическое представление, которое психологическую связь и отношение между процессами заменяет логическими отношениями между элементами внешнего условия задачи. Вместе с тем эта логическая формула сложной реакции дополнялась анализом переживаний, наблюдаемых испытуемым в процессе реакции. Логическое отношение вещей эти исследователи пытались заменить феноменологическими отношениями переживаний. Однако один вопрос они поставили со всей ясностью: в реакции выбора, утверждали они, мы производим самые различные операции, но не выбираем. Спрашивается, что же в действительности происходит в реакции выбора? Если мы возьмем даже самое лучшее изображение переживаний испытуемого, как их в систематической форме дает Ах или Титченер, мы увидим, что они не выходят за пределы чистого описания, что они не в состоянии объяснить нам с каузально-динамической стороны реакции выбора. Мы могли бы, следовательно, сформулировать основной вопрос, стоящий перед нами, в следующем виде: какова реальная каузально-динамическая природа сложной реакции?

Если обратиться к экспериментам со сложными реакциями, легко заметить, что они обычно отличались одной общей чертой у самых различных исследователей. Общая черта состоит в бессмысленности тех соединений, которые производятся в процессе опыта между отдельными стимулами и реакциями. В произвольности и бессмысленности связей, лежащих в основе реакций, многие исследователи видели существеннейшую черту данного эксперимента. Испытуемому дается ряд стимулов, на которые он должен реагировать различными движениями, причем ни сама связь между стимулами и движениями, ни порядок появления стимулов и движений не являются для испытуемого осмысленными.

С равным успехом испытуемые могут реагировать на любой стимул любым движением. Принципиально механическое объединение любых стимулов с любыми реакциями ставит этот опыт в один ряд с классическими исследованиями запоминания при помощи бессмысленных слогов.

Правда, делались отдельные попытки перейти от бессмысленных связей в реакции выбора к связям осмысленным. На-

пример, в опытах Мюнстерберга испытуемый должен был реагировать каждый раз определенным пальцем одной руки на пять различных акустических раздражений, но сигналом реакции всякий раз был простой счет от одного до пяти, причем порядок реакций на клавиатуре электрического ключа совпадал с естественным порядком счета. При слове *один* испытуемый должен был поднимать большой палец, *два* — указательный и т. д. Ф. Меркель подобным же образом исследовал реакцию выбора при зрительных раздражениях.

Мы видим, таким образом, что существуют два различных процесса, при помощи которых устанавливается реакция выбора. В одном случае она устанавливается просто путем механического соединения стимула и реакции, главнейшим фактором которой является повторение. Хотя ни один из исследователей не остановился подробно на анализе пробных опытов, т. е. на самом процессе образования реакции выбора, тем не менее есть все основания полагать, что повторение инструкции или предъявление ее в письменном виде и повторное чтение вместе с повторными опытами являются главными средствами установления нужных связей. Проще всего было бы сказать, что реакция заучивается испытуемым подобно тому, как им заучиваются два бессмысленных слога. В другом случае мы имеем дело с процессом иного порядка, где связь между раздражителем и реакцией осмысленна, и потому неудобство заучивания отпадает с самого начала. Но в этом случае мы имеем дело с использованием уже готовых связей. Иначе говоря, этот эксперимент психология может считать выяснением, или механическим способом налаживания связей, или использованием уже готовой связи, но нас по ходу нашего исследования интересовал сам процесс осмысливания, сам процесс налаживания и установления связей, лежащих в основе реакции выбора.

Мы с самого начала поставили перед собой задачу найти то, что отличает сложную форму реакции от простой, от рефлекса. Для этого мы должны были прибегнуть к двум основным приемам, с которыми мы обычно имеем дело. Во-первых, нам предстояла задача затруднить реакцию, для того чтобы воспрепятствовать автоматическому прекращению замыкания связи, которая при этом ускользает от наблюдения. Как мы уже говорили, саму задачу анализа мы видели в полном динамическом развертывании всех моментов данного процесса, а это требует всегда известного замедления в его протекании и достигается наилучшим образом тогда, когда протекание процесса затруднено. Во-вторых, в согласии со всей нашей методикой мы должны были дать испытуемому в руки внешние средства, при помощи которых он мог разрешить стоявшую перед ним задачу.

Пытаясь применить объективирующий метод исследования, в данном случае мы должны были связать установленную связь с

какой-либо внешней деятельностью. Прежде чем перейти к этому, мы ввели в опыты с реакцией выбора один только первый усложняющий момент, не давая еще в руки испытуемому средства для его преодоления. Усложнение заключалось в том, что мы, отбрасывая пробные опыты, сразу переходили с испытуемым к основному исследованию. Инструкция предусматривала реакцию различными пальцами на пять или больше различных раздражителей. Нам было интересно посмотреть, как будет вести себя испытуемый в том случае, когда он не сумеет справиться с задачей. Не вдаваясь в подробности, можем сказать в самой общей форме, что поведение испытуемых всегда принимало один и тот же характер. В том случае, когда испытуемый ошибочно реагировал или находился в затруднении, не зная, каким движением он должен отвечать на данный стимул, у него всякий раз происходил поиск нужной связи, который выражался либо в вопросах, как он должен реагировать, обращенных к экспериментатору, либо в припоминании, внешнем или внутреннем. Мы можем сказать, что в случаях, когда задача превосходила силы испытуемого, затруднение заключалось во вспоминании и воспроизведении инструкции.

Вторым шагом нашего опыта было введение в ситуацию таких средств, с помощью которых испытуемый мог бы наладить соответствующую связь.

Остановимся прежде всего на опытах с ребенком двух с половиной лет, так как в этих опытах с совершенной наглядностью и почти параллельно протекали обе формы реакции выбора. Мы предлагали ребенку, показывая различные раздражители, в одном случае поднять правую руку, в другом — левую (например, когда ребенку показывают карандаш, он должен поднять правую руку, часы — левую). Такая реакция устанавливалась сразу и протекала обычно нормально, часто с большим замедлением. В случаях ошибки или незнания, какой рукой реагировать, происходили поиски нужной связи, которые проявлялись в двух основных формах. Ребенок или спрашивал у экспериментатора, или припоминал вслух либо молча, или, наконец, производил пробные движения, ожидая подтверждения со стороны экспериментатора. Последнее представляется нам наиболее интересным, так как оно самим характером протекания глубоко отличается от реакции в истинном смысле этого слова. Рука в таких случаях часто не поднималась на обычную высоту, делались только начальные движения, и все поведение ребенка носило характер осторожного пробования. Если оставить в стороне этот случай поиска связи, мы могли бы сказать, что реакция выбора при двух раздражителях протекала у ребенка очень часто по совершенно обычному типу установления обычной связи.

У того же ребенка мы налаживали реакцию выбора иным путем. Вместо повторения инструкции или ответа на пробы мы

клали перед ребенком с правой и левой стороны какие-нибудь предметы, которые ребенок легко мог связать с соответствующим стимулом. Так, в нашем примере с правой стороны мы клали лист бумаги, который должен был напомнить ребенку, что на карандаш он должен реагировать правой рукой, а с левой — термометр, который должен был напомнить, что на часы следует реагировать левой рукой. Подобная реакция протекала безошибочно у ребенка, но все поведение его при этом существенно менялось.

Надо сказать, что связь между стимулами-объектами и стимулами-средствами была чрезвычайно проста и доступна ребенку, иногда мы намекали на эту связь, иногда сами устанавливали ее, иногда в течение ряда опытов предоставляли самому ребенку обратить на нее внимание. Последнее не удавалось нам, но в первых двух случаях ребенок очень легко использовал связь. Главный интерес для нас заключался в сравнении обоих компонентов реакции выбора. Если первый соответствует установлению непосредственной связи между стимулом и реакцией, то второй носит уже опосредованный характер. Непосредственной связи между раздражителем и реакцией нет. Ребенок должен всякий раз найти эту связь, находит же он ее при помощи внешнего стимула-средства, который напоминает ему о нужной связи.

В этом случае деятельность ребенка как бы протекает в двух проявлениях. Весь процесс реакции выбора явно складывается из двух основных фаз. Вслед за восприятием стимула происходит налаживание нужной связи, и только после этого выполняется соответствующая реакция. Ребенок при взгляде на карандаш сейчас же смотрит на бумагу и только затем реагирует правой рукой.

От описанного опыта мы перешли к опыту с детьми старшего возраста. Нам было интересно проследить, как развиваются обе формы реакции выбора, и, главное, интересно найти ту форму, при которой ребенок сам налаживает соответствующую связь без помощи взрослого. Опыты с детьми старшего возраста были организованы следующим образом. Ребенку предъявлялся ряд стимулов, причем инструкция требовала от него реагировать подниманием и опусканием различных пальцев правой и левой рук. В качестве раздражителей мы употребляли слова, рисунки, цветные фигуры, цветные лампочки и т. д. Во всех случаях между соответствующими раздражителями и реакцией никакой осмысленной связи не было.

Пальцы ребенка во время опыта лежали на клавиатуре игрушечного пианино или сложного электрического ключа. Рядом с каждой клавишей в особой деревянной подставке мы помещали различные картинки или карточки с напечатанными на них словами. Дети старшего дошкольного и первого школьного возраста (младшие школьники), убедившись обычно в невозможности

выполнить инструкцию путем простого удержания ее в памяти, обращались к вспомогательным стимулам, которые употребляли в качестве средства запоминания инструкции, помещая их под соответствующими клавишами и связывая с ними соответствующий стимул. Таким образом, создавалось как будто овеществленное вынесение наружу инструкции, прокладывались внешние пути от стимулов к реакциям, в руки ребенка давались средства запомнить и воспроизвести инструкцию. При этом реакция снова совершенно ясно распадалась на две фазы: в первой шли поиски соответствующего стимула-средства, во второй — реакция следовала непосредственно за нахождением стимула.

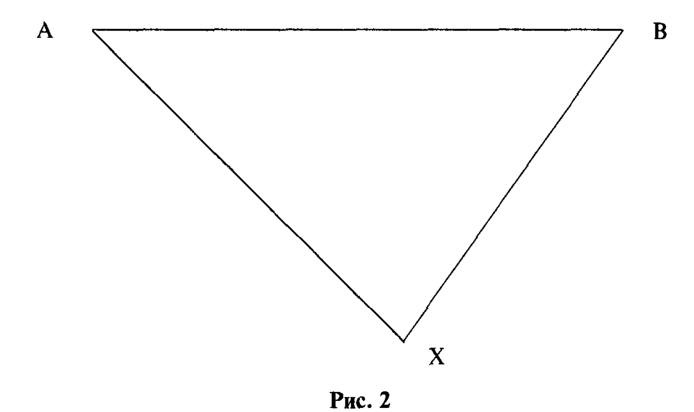


Рис. 2

Оставляя в стороне сложный анализ опыта, обратимся сразу к обобщенному схематическому рассмотрению того, что происходит в данном случае. На нашей схеме (рис. 2) условно изображены два пункта *A* и *B*, между которыми должна быть установлена связь. Своеобразие опыта заключается в том, что связи сейчас нет и мы исследуем характер ее образования. Стимул *A* вызывает реакцию, которая заключается в нахождении стимула *X*, который, в свою очередь, воздействует на пункт *B*. Связь таким образом между пунктами *A* и *B* устанавливается не непосредственная, а опосредованная. В этом и заключается главное своеобразие реакции выбора и всякой высшей формы поведения.

Рассмотрим отдельно треугольник. Если мы сравним один и другой способы образования связи между двумя пунктами, то увидим, что отношение между одной и другой формой может быть наглядно выражено при помощи нашего схематического треугольника. При нейтральном образовании сообщения устанавливается прямая условно-рефлекторная связь между двумя точками *A* и *B*. При опосредованном установлении сообщения

вместо одной ассоциативной связи устанавливаются две другие, приводящие к тому же результату, но другим путем. Треугольник поясняет нам отношение, существующее между высшей формой поведения и составляющими ее элементарными процессами. Это отношение мы сформулируем в самом общем виде, сказав, что всякая высшая форма поведения может быть всегда полностью и без остатка разложена на составляющие ее естественные элементарные нервно-психические процессы, как работа всякой машины в конечном счете может быть сведена к известной системе физико-химических процессов. Поэтому первая задача научных исследований, когда они подходят к какой-нибудь культурной форме поведения, дать анализ этой формы, вскрыть ее составные части. Анализ поведения всегда приводит к одному и тому же результату, именно он показывает, что нет сложного, высшего приема культурного поведения, который бы не состоял в конечном счете из нескольких первичных элементарных процессов поведения.

Мы нашли, что одна ассоциативная связь заменяется у ребенка двумя другими. Каждая из связей, взятая порознь, является таким же условно-рефлекторным процессом замыкания в коре головного мозга, как и прямая ассоциативная связь. Новым является факт замещения одной связи двумя другими, новой является конструкция, или комбинация, нервных связей, новым является направление определенного процесса замыкания связи при помощи знака, новыми являются не элементы, но структура всего процесса реакции.

Отношения, существующие между высшей и низшей формами поведения, не представляют чего-либо особенного, свойственного только данной форме. Скорее, мы имеем дело с более общими проблемами отношений высшей и низшей форм, которые могут быть распространены на всю психологию и непосредственно связаны с более общими методологическими положениями. Нам представляется не совсем справедливым столь распространенное ныне безоговорочное стремление выбросить из словаря психологии само понятие элементарных процессов, в том числе ассоциации. Необходимость понятия ассоциации, говорит Кречмер, показывается не только в учении об агнозии и апраксии, но и в обработке многих проблем психологии, более высоких, например психологии детской мысли, начинающегося мышления, потока идей. Теория построения более высокой психической жизни без ассоциативной подстройки совершенно немыслима, полагает Кречмер.

В этом смысле Г. Геффдинг признал в свое время отношения, существующие между процессом мышления и законом ассоциации. Он говорит: мышление в собственном смысле не располагает такими средствами и формами, которых не было бы уже при непроизвольном течении представления. То обстоятель-

ство, что ассоциация представления делается предметом особенного интереса и сознательного выбора, не может, однако, изменить законов ассоциации представления. Мышлению в собственном смысле точно так же невозможно освободиться от этих законов, как невозможно, чтобы мы какой-либо искусственной машиной устранили законы внешней природы. Но психологический закон, точно так же как и физиологический, мы можем направить на служение нашим целям. В другом месте Геффдинг возвращается к этой мысли при рассмотрении воли. Он говорит, что непроизвольная деятельность образует основу и содержание произвольной. Воля нигде не созидает, а всегда только изменяет и выбирает. Ход воспоминаний и представлений подчинен определенным законам. Когда мы намеренно вызываем или удаляем известные представления, то это совершается по тем же законам, так же, как по законам внешней природы мы можем ее видеть, изменять и подчинять своим целям. Если надо задержать или устранить представление, то этого можно достигнуть косвенно, по законам забывания, полагает Геффдинг. Нам представляется, что в данном случае отношение между высшей и низшей формами может быть наилучшим образом выражено признанием того, что в диалектике называют обычно снятием. Мы можем сказать, что низшие, элементарные процессы и закономерности, управляющие ими, представляют собой снятую категорию. Нужно напомнить, говорит Гегель, о двояком значении немецкого выражения «снимать». Под этим словом мы понимаем, во-первых, «устранить», «отрицать» и говорим, согласно этому, что законы отменены, «упразднены», но это же слово означает также «сохранить», и мы говорим, что нечто «сохраним». Двойное значение термина «снимать» хорошо передается обычно на русском языке при помощи слова «схоронить», которое также имеет отрицательный и положительный смысл — уничтожение и сохранение.

Пользуясь этим словом, мы могли бы сказать, что элементарные процессы и управляющие ими закономерности схоронены в высшей форме поведения, т. е. проступают в ней в подчиненном и скрытом виде. Именно это обстоятельство дает повод многим исследователям видеть в анализе, в разложении на части высшей формы и в полном сведении ее к ряду элементарных процессов основную задачу научного исследования. На самом деле здесь заключается только одна сторона научного исследования, помогающая установить связь и закономерность возникновения всякой высшей формы из низшей. В этом смысле в анализе заключены действительные средства против метафизического способа мышления, рассматривающего высшее и низшее как различные окаменевшие, друг с другом не связанные и друг в друга не переходящие сущности.

Анализ показывает, что основу и содержание высшей формы

составляет низшая, что высшая возникает только на известной ступени развития и сама непрестанно снова переходит в низшую форму. Однако этим задача не ограничивается, так как, если бы мы хотели ограничиться исключительно анализом или сведением высшей формы к низшей, мы никогда не могли бы получить адекватное изображение всех специфических особенностей высшей формы и тех закономерностей, которым они подчинены. Здесь психология не представляет какого-нибудь исключения из всех остальных областей научного знания. Движение в применении к материи — это изменение вещи. Энгельс возражает против стремления свести все к механическому движению, против сведения к нему всех прочих свойств материи, чем смазывается специфический характер прочих форм движения.

Этим не отрицается вовсе тот факт, что каждая из высших форм движения всегда связана необходимым образом с реальным и механическим, внешним или молекулярным движением, подобно тому как высшую форму движения действительно невозможно производить без изменения температуры или изменение органической жизни невозможно без механических, молекулярных, химических, термических, электрических и других изменений. Но наличие побочных форм в каждом случае не исчерпывает сущности главной формы. «Мы, несомненно, «сведем» когда-нибудь экспериментальным путем мышление к молекулярным и химическим движениям в мозгу, — писал Энгельс, — но разве этим исчерпывается сущность мышления?» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 563).

Необходимость изучения главной формы наряду с побочными, утверждение, что сущность мышления не может быть исчерпана более низкими формами, лежащими в его основе, все же позволяют утверждать следующее. Если понимать движение в самом широком смысле, как изменение вещи, можно сказать, что и мышление является движением. «Движение, рассматриваемое в самом общем смысле слова, т. е. понимаемое как способ существования материи, как внутренне присущий материи атрибут, обнимает собой все происходящие во вселенной изменения и процессы, начиная от простого перемещения и кончая мышлением. Само собой разумеется, что изучение природы движения должно было исходить от низших, простейших форм его и должно было научиться понимать их прежде, чем могло дать что-нибудь для объяснения высших и более сложных форм его» (там же, с. 391). Мы могли бы перенести это общее положение, относящееся одинаково ко всем областям научного знания, специально к интересующему нас вопросу и сказать, что сходным является и отношение между низшими и высшими процессами в реакции выбора. Всякая высшая форма поведения невозможна без низших, но наличие низших, или побочных, форм не исчерпывает существа главной.

Задачей нашего исследования и является определить, в чем заключается существо главной формы. Но на это нам должна дать ответ следующая глава.

Глава четвертая

Структура высших психических функций

Та концепция психологического анализа, которую мы стремились развить в предыдущей главе, приводит нас к новому представлению относительно психического процесса в целом и его природы. Самое существенное изменение, которое произошло в психологии в последнее время, заключается в замене аналитического подхода к психическому процессу целостным, или структурным, подходом. Наиболее влиятельные представители современной психологии выдвигают целостную точку зрения и кладут ее в основу всей психологии. Сущность новой точки зрения заключается в том, что на первый план выдвигается значение целого, которое обладает своими особенными свойствами и определяет свойства и функции входящих в его состав частей. В отличие от старой психологии, которая представляла процесс образования сложных форм поведения как процесс механического суммирования отдельных элементов, новая психология выдвигает в центр изучения целое и такие его свойства, которые не могут быть выведены из суммы частей. Новая точка зрения имеет уже многочисленные экспериментальные доказательства, подтверждающие ее правильность.

Для диалектического мышления не является сколько-нибудь новым то положение, что целое не возникает механическим путем из суммы отдельных частей, но обладает специфически своеобразными свойствами и качествами, которые не могут быть выведены из простого объединения частичных качеств.

В истории культурного развития ребенка мы встречаемся с понятием структуры дважды. Во-первых, это понятие возникает уже с самого начала истории культурного развития ребенка, образуя начальный момент, или исходную точку, всего процесса; во-вторых, сам процесс культурного развития надо понимать как изменение основной исходной структуры и возникновение на ее основе новых структур, характеризующихся новым соотношением частей. Первые структуры мы будем называть примитивными; это натуральное естественное психологическое целое, обусловленное главным образом биологическими особенностями психики. Вторые, возникающие в процессе культурного раз-

вития, мы будем называть высшими структурами, так как они представляют собой генетически более сложную и высшую форму поведения.

Главное своеобразие примитивных структур в том, что реакция испытуемого и все стимулы находятся в одном плане, принадлежат к одному и тому же динамическому комплексу, который, как показывает исследование, чрезвычайно аффективно окрашен. В примате целого над частями, в целостном характере примитивных форм детского поведения, окрашенных аффективно, многие авторы видят главнейшую способность психики. Традиционное представление о том, что целое складывается из частей, здесь опровергнуто, и исследователи экспериментально показывают: целостное, не различающее отдельных частей восприятие и действие являются генетически первичными, наиболее элементарными и простыми. Целое и части развиваются параллельно и вместе друг с другом. В зависимости от этого многие авторы полагают, что задачи психологического исследования коренным образом изменились, в частности тогда, когда речь идет о выяснении высших форм поведения.

В отличие от Вундта, который полагал, будто для объяснения высших форм следует предположить существование творческих синтезов, объединяющих отдельные элементы в новые качественно своеобразные процессы, Вернер выдвигает другую точку зрения, гласящую, что не творческий синтез, но творческий анализ является действительным путем образования высших форм поведения. Не из элементов сложной психики выводят новые целостные процессы, а, наоборот, из разложения динамического целого, которое с самого начала существует как целое, должны быть выведены и поняты входящие в его состав части и развивающиеся между ними на основе этого целого связи и их взаимоотношения. Психология должна исходить из живых единств и посредством анализа переходить к низшим единствам.

Однако примитивные структуры, для которых характерна такая слитность в один комплекс всей ситуации и реакции на нее, являются только отправной точкой. С нее дальше начинается разрушение, перестройка примитивной структуры и переход к структурам высшего типа. Стремление распространить значение нового принципа на все новые и новые области психологии начинает придавать универсальное значение понятию структуры. Это метафизическое по существу понятие начинает обозначать нечто неразложимое, составляющее вечный закон природы. Недаром, говоря об их первичных структурах как о главнейшей особенности примитивной психики ребенка, Фолькельт называет их «вечно детскими». На самом деле исследования показывают, что «вечно детское» является столь же мгновенным, проходящим, уничтожающимся и переходящим в высшую форму, как и все остальные формы примитивного поведения. Новые струк-

туры, которые мы противопоставляем низшим, или примитивным, отличаются прежде всего тем, что непосредственная слитность стимулов и реакций в едином комплексе оказывается нарушенной. Если мы проанализируем те своеобразные формы поведения, которые имели случай наблюдать при реакции выбора, то не сможем не заметить, что здесь в поведении происходит как бы расслоение примитивной структуры. Между стимулом, на который направлено поведение, и реакцией человека выдвигается новый промежуточный член, и вся операция принимает характер опосредованного акта. В связи с этим анализ выдвигает новую точку зрения на отношения, существующие между актом поведения и внешними явлениями. Мы можем явно различать два ряда стимулов, из которых одни являются стимулами-объектами, а другие — стимулами-средствами; каждый из этих стимулов по своим соотношениям своеобразно определяет и направляет поведение. Своеобразием новой структуры является наличие в ней стимулов обоего порядка. В наших экспериментах мы могли наблюдать, как в зависимости от изменения места среднего стимула (знака) в поведении изменяется и сама структура всего процесса. Достаточно было обратиться к словам в качестве средств запоминания, для того чтобы все процессы, связанные с запоминанием инструкции, приняли одно направление. Но стоило только эти слова заменить бессмысленными геометрическими фигурами, как весь процесс принимал иное направление. Благодаря проведенным простейшим опытам мы полагаем возможным выдвинуть в виде общего правила следующее: ***в высшей структуре функциональным определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления.***

Подобно тому как применение того или иного орудия диктует весь строй трудовой операции, характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь остальной процесс. Одним и самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является особая форма организации всего процесса, заключающаяся в том, что процесс конструируется с помощью вовлечения в ситуацию известных искусственных стимулов, выполняющих роль знаков. Таким образом, функционально различная роль двух стимулов и их связи между собой служит основой тех связей и отношений, которые образуют сам процесс.

Процесс вовлечения посторонних стимулов в ситуацию, которая при этом приобретает известное функциональное значение, можно легче всего наблюдать в опытах, когда ребенок переходит впервые от непосредственной операции к пользованию знаком. В наших экспериментальных исследованиях мы ставили ребенка в такую ситуацию, в которой перед ним возникает задача запомнить, сравнить или выбрать что-либо. Если задача не превышает естественных сил ребенка, он справляется с ней не-

посредственным или примитивным способом. В этих случаях структура его поведения совершенно напоминает схему, нарисованную Фолькельтом. Существенная черта схемы та, что сама реакция составляет часть ситуации и с необходимостью заключена в структуру самой ситуации как целого. То доминирующее целое, о котором говорит Фолькельт, уже предопределяет направление хватательного движения ребенка. Но ситуация в наших экспериментах почти никогда не оказывается такой. Задача, встающая перед ребенком, обычно превышает его силы, оказывается не разрешимой таким примитивным способом. Тут же перед ребенком лежит обычно какой-нибудь совершенно нейтральный по отношению ко всей ситуации материал, и вот при известных условиях, когда перед ребенком встает неразрешимая задача, нам удается наблюдать, как нейтральные стимулы перестают быть нейтральными, вовлекаются в процесс поведения и приобретают функцию знака.

Этот процесс мы могли бы поставить в параллель тому, который описан Келером. Как известно, обезьяна, которая однажды догадалась употребить палку в качестве орудия, начинает впоследствии применять любые предметы, сколько-нибудь схожие по наружному виду с палкой, в качестве орудия. Если сказать, говорит Келер, что попадающаяся на глаза палка получила определенное функциональное значение для известных положений, что это значение распространяется на все другие предметы, каковы бы они ни были, то мы прямо приходим к единственному воззрению, которое совпадает с наблюдаемым поведением животных.

Мы могли бы сказать, что нейтральный стимул при возникшем препятствии приобретает функцию знака, и с этого момента структура операции принимает существенно иной вид.

Мы переходим, таким образом, к другой стороне вопроса, тесно связанной с ней. Как известно, и в органической природе структура оказывается очень тесно связанной с функцией. Они едины и взаимно объясняют друг друга. Морфологические и физиологические явления, форма и функция обусловливают друг друга. Мы могли бы обозначить в самой общей форме то направление, в котором изменяется структура: она изменяется в направлении большей дифференциации частей. Высшая структура отличается от низшей раньше всего тем, что она дифференцированное целое, в котором отдельные части выполняют различные функции и в котором объединение частей в целостный процесс происходит на основе функциональных двойных связей и взаимоотношений между функциями. Вернер приводит слова Гете, который говорил, что различие между низшим и высшим организмами заключается в большей дифференцированности высшего. Чем совершеннее организм, тем менее подобны друг другу его части. В одном случае целое и части более или менее похожи

друг на друга, в другом — целое существенно отличается от частей. Чем больше похожи друг на друга части, тем менее они подчинены одна другой. Подчинение означает более сложное соотношение частей организма. В связи с этим Вернер видит саму сущность процесса развития в прогрессирующей дифференциации и связанной с ней централизации.

В применении к структуре мы могли бы сказать: именно дифференциация примитивной цельности и ясное выделение двух полюсов (стимула-знака и стимула-объекта) являются характерной чертой высшей структуры. Но дифференциация имеет другую сторону, которая заключается в том, что вся операция в целом приобретает новый характер и значение. Мы не могли бы лучше описать новое значение всей операции, чем сказав, что она представляет собой *овладение собственным процессом поведения.*

В самом деле, если мы сравним схему реакции выбора так, как она намечена нами в предыдущей главе, со схемой, которую приводит Фолькельт, мы увидим, что главнейшее отличие одной от другой заключается в характере определяемости всего поведения. Во втором случае активность организма определена общим комплексом всей ситуации, логикой этой структуры, в первом же случае человек сам создает связь и пути для своего реагирования, он перестраивает естественную структуру, он подчиняет своей власти при помощи знаков процессы собственного поведения.

Нам представляется удивительным тот факт, что традиционная психология вовсе не замечала этого явления, которое мы можем назвать овладением собственными реакциями. В попытках объяснить факт «воли» психология прибегала к чуду, к вмешательству духовного фактора в протекание нервных процессов и, таким образом, пыталась объяснить действие по линии наибольшего сопротивления, как это делал, например, Джемс, развивая учение о творческом характере воли.

Но и в психологии последнего времени, которая начинает постепенно вводить понятие овладения своим поведением в систему психологических понятий, нет еще ни должной ясности в самом понятии, ни достаточной оценки его истинного значения. Левин с полным основанием отмечает, что явления овладения своим поведением еще не выступили со всей ясностью в психологии воли. Наоборот, в педагогике вопросы овладения собственным поведением издавна рассматривались как основные вопросы воспитания. В современном воспитании воля заменила положение о намеренном действии. На место внешней дисциплины, на место принудительной дрессуры выдвигается самостоятельное овладение поведением, которое не предполагает подав-

ления естественных влечений ребенка, но имеет в виду овладение им своими действиями.

В связи с этим послушание и хорошие намерения отодвинуты на задний план, а на передний выдвинута проблема овладения собой. Указанная проблема действительно имеет гораздо больше значения, поскольку мы имеем в виду намерение, управляющее поведением ребенка. Отступление на задний план проблемы намерения по отношению к проблеме самоовладения проявляется в вопросе о послушании маленького ребенка. Ребенок должен научиться послушанию путем самоовладения. Не на послушании и намерении строится самоовладение, но, наоборот, на самоовладении возникает повиновение и намеренность. Аналогичные изменения, которые нам знакомы по педагогике воли, необходимы для основной проблемы психологии воли.

Наряду с актом намерения или решения нужно гораздо сильнее выдвинуть на передний план проблему овладения поведением в связи с каузально-динамической проблемой воли. Однако, несмотря на признание такого центрального значения овладения поведением, мы не находим у Левина сколько-нибудь ясного определения и тем более исследования этого процесса. Левин возвращается к нему не однажды и в результате исследования приходит к различению двух основных форм поведения. Так как это различение близко совпадает с различением между примитивной и высшей структурой, которое для нас является исходным, мы остановимся несколько ближе на замечаниях Левина.

Вместе с ним мы согласны отказаться в интересах наиболее чистого научного образования понятий от термина «воля» и вместо него ввести термин «подвластные и неподвластные действия», или действия, вытекающие непосредственно из сил, заключенных в самой ситуации. Последнее представляется нам особенно важным. Разумеется, говорит Левин, и управляемые действия подчинены определяющим силам общей ситуации, но при этом роде действий человек обычно не чувствует, что он всей своей личностью включен в соответствующую ситуацию, он в известной степени остается вне ситуации, благодаря чему само действие держится им прочно в руках. Разграничение психологических систем здесь оказывается другим, чем при простом действии, благодаря большей независимости или большему доминированию системы «я».

Несмотря на такую смутную постановку всей проблемы, Левин все же приходит к установлению того факта, что образование подобных связей, осуществляемых при помощи вспомогательного действия, является особенностью взрослого культурного человека, или, как мы могли бы сказать иначе, оно и составляет продукт культурного развития. Основной вопрос, говорит Левин, возникает относительно того, могут ли быть образованы «любые намерения». Сам по себе чрезвычайно замечателен тот

факт, что человек обладает необыкновенной свободой в смысле намеренного выполнения любых, даже бессмысленных действий. Эта свобода характерна для цивилизованного человека. Она присуща ребенку и, вероятно, первобытным людям в гораздо меньшей степени и отличает человека от ближайших к нему животных, по всей вероятности, гораздо больше, чем его высший интеллект. Различие сводится, следовательно, к возможности овладения человеком своим поведением.

В отличие от Левина мы пытаемся вложить в понятие овладения своим поведением совершенно ясное и точно определенное содержание. Мы исходим из того, что процессы поведения представляют такие же естественные процессы, подчиненные законам природы, как и все остальные. Человек, подчиняя своей власти процессы природы и вмешиваясь в течение этих процессов, не делает исключения и для собственного поведения. Однако возникает основной и самый важный вопрос: как следует представлять себе овладение собственным поведением?

Старой психологии были известны два основных факта. С одной стороны, она знала факт иерархического отношения высших и низших центров, благодаря которым одни процессы регулируют течение других; с другой стороны, психология, прибегая к спиритуалистическому толкованию проблемы воли, выдвигала мысль, что психические силы воздействуют на мозг и через него на все тело.

Та структура, которую мы имеем в виду, существенно отличается как от первого, так и от второго случая. Отличие заключается в том, что мы выдвигаем вопрос о средствах, с помощью которых совершается овладение поведением. Как и овладение теми или иными процессами природы, овладение собственным поведением предполагает не отмену основных законов, управляющих этими явлениями, а подчинение им. Но мы знаем, что основной закон поведения — закон стимула — реакции; поэтому мы не можем овладевать нашим поведением иначе, как через соответствующую стимуляцию. Ключ к овладению поведением дает овладение стимулами. Таким образом, *овладение поведением представляет собой опосредованный процесс,* который всегда осуществляется через известные вспомогательные стимулы. Роль стимулов-знаков мы и пытались вскрыть в наших экспериментах с реакцией выбора.

В детской психологии в последнее время не раз выдвигалась идея изучения специфических особенностей поведения человека. Так, М. Я. Басов выдвинул понимание человека как активного деятеля в окружающей среде, противопоставляя его поведение пассивным формам приспособления, свойственным животным. В качестве предмета психологии, говорит этот автор, перед нами выступает организм как деятель в окружающей его среде,

активность, выявляемая им во взаимоотношениях с окружающей его средой в разнообразных формах и процессах поведения.

Однако и Басов, наиболее близко подошедший к проблеме специфического в человеческом поведении, не разграничивает в исследованиях сколько-нибудь отчетливо активную и пассивную формы приспособления.

Мы могли бы суммировать то, к чему приводит нас сравнительное рассмотрение высших и низших форм поведения, и сказать: единство всех процессов, входящих в состав высшей формы, образуется на основе двух моментов: во-первых, единства задачи, стоящей перед человеком, и, во-вторых, тех средств, которые, как уже сказано, диктуют всю структуру процесса поведения.

В качестве примера, который позволяет наглядно отличить особенности низшей и высшей форм и одновременно обнаруживает главнейшие моменты этого отличия, мы могли бы взять примитивную и культурную структуру детской речи.

Как известно, первое слово, произнесенное ребенком, по смыслу уже целое предложение. Даже больше, оно является иногда сложной речью. Таким образом, внешняя форма развития речи так, как она открывается с фенотипической стороны, оказывается обманчивой. В самом деле, если мы будем доверять внешнему рассмотрению, мы должны будем прийти к заключению, что ребенок вначале произносит отдельные звуки, затем отдельные слова, позже начинает слова объединять по два, по три и переходит к простому предложению, которое еще позже развивается в сложное предложение и в целую систему предложений.

Эта внешняя картина, как мы уже говорили, обманчива. Исследования с несомненностью показали: первичной, или исходной, формой детской речи является сложная аффективная и недифференцированная структура. Когда ребенок произносит первое «ма», как говорит Штерн, это слово не может быть переведено на язык взрослых одним словом «мама», но должно быть переведено целым предложением, например: «Мама, посади меня на стул» и т. п. Прибавим от себя, что отнюдь не само слово «ма», взятое отдельно, заслуживает такого пространного перевода, но вся ситуация в целом: ребенок, который пытается взобраться на стул, игрушка, которую он надеется достать с помощью этой операции, его неудавшаяся попытка, находящаяся поблизости мать, следящая за его поведением, и, наконец, его первый возглас — все это, слитое в единый целостный комплекс, и могло бы быть вполне представлено по схеме Фолькельта.

Сравним эту примитивную нерасчлененную структуру со структурой речи того же ребенка в 3 года, когда он то же самое желание выражает уже в развитой форме простого предложения. Спрашивается, чем отличается новая структура от прежней? Мы

видим, что новая структура дифференцированна. Единое слово «ма» превращается здесь в четыре отдельных слова, из которых каждое точно указывает и обозначает предмет действия, входящего в состав соответствующей операции, и грамматические отношения, передающие отношения между реальными предметами.

Итак, дифференцирование и соподчинение отдельных членов общего целого отличают развитую речевую структуру от примитивной структуры, с которой мы ее сравниваем. Но самое существенное ее отличие: она не представляет собой действия, направленного на ситуацию. В отличие от первоначального крика, который входит неотъемлемой частью в общий слитный комплекс ситуации, теперешняя речь ребенка потеряла непосредственную связь с воздействием на предметы. Она сейчас есть только воздействие на другого человека. И вот эти функции воздействия на поведение, которые здесь разделены между двумя людьми, между ребенком и матерью, в сложной структуре поведения объединены в одном целом. Ребенок начинает применять по отношению к себе самому те формы поведения, которые обычно применяют взрослые по отношению к нему, и это является *ключом* к интересующему нас факту овладения своим поведением.

Нам остается еще разъяснить затронутый прежде вопрос относительно того, какие отличительные черты выделяют данную структуру из более общего типа структур, которые мы вместе с Келером могли бы назвать структурами обходных путей. Под этим названием Келер понимает такую операцию, которая возникает тогда, когда достижение цели прямым путем затруднено. Келер имеет в виду две основные конкретные формы, в которых проявляются подобные структуры обходных путей. Во-первых, обходные пути в буквальном смысле слова, когда между животным и целью стоит какое-нибудь физическое препятствие в виде рогатки и животное направляется к цели, обходя препятствие окольным путем. Вторая конкретная форма заключается в употреблении орудий, которые в переносном смысле также могут быть названы обходными, или окольными, путями: когда животное не может овладеть чем-то непосредственно, не может схватить его рукой, оно приближает его к себе с помощью этой вдвигаемой операции и как будто окольным путем завладевает целью.

Конечно, и рассматриваемая нами структура принадлежит к числу подобных обходных путей. Однако есть и существенное отличие, которое заставляет ее рассматривать как структуру особого рода. Отличие заключается в направленности всей деятельности и в характере обходных путей. В то время как орудие или реальный обходный путь направлены на изменение чего-либо во внешней ситуации, функция знака заключается раньше всего в том, чтобы изменить нечто в реакции или в поведении самого

человека. Знак ничего не изменяет в самом объекте, он только дает иное направление или перестраивает психическую операцию.

Таким образом, орудие, направленное вовне, и знак, направленный внутрь, выполняют технически разные психические функции. В зависимости от этого существенным образом отличается и сам характер обходных путей. В первом случае перед нами известные объективные обходные пути, состоящие из материальных тел, в другом случае — обходные пути психических операций. Эти обстоятельства указывают одновременно и сходство, и отличие рассматриваемых нами структур от структур обходных путей.

Сказанное позволяет нам прийти к еще одной существенной проблеме. Мы можем считать в настоящее время совершенно выясненным спорный прежде вопрос о необходимости выделения третьей ступени в развитии поведения, т. е. выделения интеллектуальных реакций в особый класс на основании генетических, функциональных и структурных признаков, не позволяющих рассматривать эти реакции просто как сложные навыки. Если допустить вместе с Бюлером, что указанные акты сохраняют характер «проб», то сами пробы принимают совершенно иной характер. Они уже не имеют дела непосредственно с объектом, они имеют дело с внутренней стороной процесса, чрезвычайно усложняются и в данном случае говорят о новой ступени в развитии поведения. Эту новую ступень, конечно, не следует рассматривать как оторванную от второй, предшествующей ступени.

Связь между обеими ступенями такая же, что и на всем протяжении развития. Низшие формы не уничтожаются, а включаются в высшую и продолжают в ней существовать как подчиненная инстанция. Поэтому нам представляется верным замечание Коффки относительно того, что и три ступени в развитии поведения, предложенные Бюлером, не следует рассматривать как закрепленные, застывшие, отделенные друг от друга непроходимой стеной области поведения. Скорее их надо понимать как особые в структурном и функциональном отношении формы поведения, находящиеся в чрезвычайно сложной зависимости друг от друга и включающиеся в различных соотношениях в один и тот же процесс поведения.

Нас интересует в данном случае другой вопрос, в известном смысле противоположный тому, который мы только что рассматривали. Для нас несомненно, что говорить о трех ступенях в развитии поведения является первейшей необходимостью исследователя. Но мы ставим вопрос дальше: можно ли ограничиваться указанными тремя ступенями, не совершаем ли мы при этом той же ошибки, какую пытался преодолеть Бюлер, когда он разделял вторую и третью ступени, не содержится ли в этом учении дальнейшего упрощения высших форм поведения и не обя-

зывает ли нас современное состояние нашей науки говорить еще об одной, в данном случае четвертой, ступени в развитии поведения, которая характеризует высшие формы поведения у человека?

Вводя понятие третьей ступени, Бюлер утверждает, что нужно привести к одному знаменателю как высшие формы человеческого мышления, так и примитивнейшие, с которыми мы познакомились у ребенка и у шимпанзе, и что теоретически их основы тождественны. Совершенно законная задача науки — понять то общее, что объединяет высшие и низшие формы, так как зерно высших форм заключено уже в низших. Но именно приведение к одному знаменателю высших и примитивнейших форм поведения есть глубокая ошибка, основанная на их неадекватном изучении, на исследовании лишь последних.

В самом деле, если в высших формах поведения мы уловим только то, что в них тождественно с низшими, то мы сделаем только половину дела. Мы никогда при этом не сумеем дать адекватное описание высших форм во всем их специфическом качестве, благодаря которому они являются тем, что они есть на самом деле. Поэтому общий знаменатель, который Бюлер видит в целесообразном поведении, осуществляющемся без повторных проб над объектом, еще не раскрывает в высших формах того самого существенного, что в них заключено.

Скажем прямо, три ступени в развитии поведения схематически исчерпывают все разнообразие форм поведения в животном мире; они раскрывают в человеческом поведении то тождественное, что в нем есть, с поведением животных; поэтому трехступенчатая схема охватывает более или менее полно лишь общий ход биологического развития поведения. Но в ней недостает самого существенного, а именно тех своеобразных форм психического развития, которые отличают человека. И если мы хотим быть последовательными в проведении той тенденции, которую мы выше назвали тенденцией гуманизации психологии, если мы хотим выделить в развитии ребенка человеческое, и только человеческое, мы должны перешагнуть за границу схемы.

В самом деле, общий знаменатель предполагает, что снимается всякая разница между своеобразными формами поведения человека и животного. За пределами схемы остается то, что человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями, иначе говоря, все то, что в поведении человека связано с употреблением искусственных средств мышления, с социальным развитием поведения, и в частности с употреблением знаков. Поэтому мы должны наряду с трехступенчатой схемой выделять особую, новую, надстраивающуюся над ней ступень в развитии поведения, ступень, которую, может быть, и неправильно называть четвертой, так как она стоит несколько в ином

отношении к третьей, чем эта последняя ко второй, но, во всяком случае, было бы правильнее, переходя от порядковых числительных к количественным, говорить не о трех, а о четырех ступенях в развитии поведения.

За этим положением скрывается немаловажный факт. Стоит только вспомнить, сколько споров породило открытие и признание третьей ступени в развитии поведения, для того чтобы понять огромное значение для всей перспективы генетической психологии признания новой, четвертой по счету, ступени в развитии поведения.

Как известно, признание интеллектуальных реакций особым классом реакций вызвало возражение с двух сторон. Одни находили излишним введение нового понятия и пытались показать, что интеллектуальные реакции не содержат в себе ничего принципиально нового по сравнению с навыком, что они могут быть полностью, до конца адекватно описаны в терминах образования условных реакций, что все поведение может быть без остатка исчерпано при помощи двухступенчатой схемы, различающей врожденные и приобретенные реакции.

Сторонники этого взгляда высказывали опасение, что вместе с признанием третьей ступени, недостаточно еще изученной и ясной, в психологию будет снова введено метафизическое и умозрительное понятие, что за спиной новых терминов снова может проложить себе дорогу чисто спиритуалистическое понимание, что антропоморфическое перенесение человеческих способов поведения на животных может снова губительно извратить всю генетическую перспективу психологии. Заметим кстати, что опасения оказались в известной части оправданными. Однако это в наших глазах не является ни в какой степени доказательством правоты их авторов, ибо из того положения, что всякая вещь может служить предметом злоупотребления, не следует, что ее не нужно употреблять.

Если сторонники рассматриваемого взгляда признавали излишним введение третьей ступени и критиковали новое понятие снизу, со стороны биологии, то не менее ожесточенные нападки оно встретило и сверху, со стороны субъективной психологии, которая опасалась, что с введением нового понятия будут принижены права человеческого разума, что божественная природа человека будет снова, как при Дарвине, поставлена в генетическую связь с обезьяной. Психологи вюрцбургской школы, занимавшиеся исследованием мышления и рассматривавшие его как чисто духовный акт, объявляли, что современная психология находится снова на пути к платоновским идеям. Для этого идеалистического мышления было жесточайшим ударом открытие Келера, показавшее корень человеческого мышления в примитивном употреблении орудий шимпанзе.

Нам представляется в высшей степени характерной создав-

шаяся ситуация, когда открытие третьей ступени в развитии поведения вызвало ожесточенные нападки как сверху, так и снизу.

Аналогичная ситуация создается и сейчас, когда мы пытаемся внести в психологию дальнейшие усложнения и говорить не о трех, а о четырех основных ступенях в развитии поведения. Это есть основной и принципиальный вопрос всей генетической психологии, и мы заранее должны ожидать, что новая схема встретит жесточайшее сопротивление как со стороны биологической психологии, пытающейся привести к одному знаменателю мышление человека, основанное на употреблении знаков, и примитивное мышление шимпанзе, так и со стороны спиритуалистической психологии, которая снова должна усмотреть в новой схеме попытку разоблачить высшие формы поведения, представить их как естественные и исторические образования и снова, таким образом, посягнуть на платоновские идеи.

Мы можем видеть утешение только в том, что критика сверху и критика снизу взаимно уничтожат друг друга, взаимно нейтрализуют и то, что одним представляется как ничем не оправданное усложнение простой и первоначальной схемы, и то, что другими будет принято за чудовищное упрощение.

По сути дела мы признаем, что и в нашей новой попытке, поскольку делаются только первые шаги, скорее заключена опасность упрощения, чем чрезвычайного усложнения. Мы, несомненно, бессознательно и сознательно упрощаем проблему, когда пытаемся представить ее в схематическом виде и снова приводим к одному знаменателю все, что условно обозначаем как высшее поведение. Несомненно, дальнейшие исследования внутри человеческого поведения сумеют различить новые и новые эпохи и ступени, тогда и наши попытки окажутся методологически не законченными, они в действительности окажутся упрощением проблемы и сведением разнородных вещей к одному общему знаменателю. Но в настоящее время речь идет о завоевании для науки нового понятия, речь идет о том, чтобы пробиться из биологического пленения психологии в область исторической человеческой психологии.

Итак, нашим исходным положением является признание новой, четвертой ступени в развитии поведения. Мы говорили уже, что было бы неправильным называть ее четвертой, и это имеет свои основания. Новая ступень не надстраивается над прежними тремя совершенно так же, как предыдущие надстроены друг над другом. Она означает изменение самого типа и направления в развитии поведения, она отвечает историческому типу развития человечества. Правда, когда мы рассматриваем ее отношение к первым трем ступеням, которые мы можем назвать натуральными ступенями в развитии поведения, это отношение оказывается сходным с тем, о котором мы уже говорили. И здесь мы отмечаем своеобразную геологию в развитии генетически на-

личных пластов в поведении. Подобно тому как инстинкты не уничтожены, но сняты в условных рефлексах, или навыки продолжают существовать в интеллектуальной реакции, натуральные функции продолжают существовать внутри культурных.

Как мы видели в результате нашего анализа, всякая высшая форма поведения обнаруживается непосредственно как известная совокупность низших, элементарных, натуральных процессов. Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку. Если пользоваться терминами старой психологии, мы могли бы четвертую ступень в развитии поведения по аналогии с интеллектом назвать волей, потому что именно в главе о воле старая психология больше всего занималась исследованием тех реальных фундаментов высших форм поведения, которые и составляют предмет нашего исследования.

Было бы ошибкой думать, что вместе со спиритуалистическими представлениями о воле должны быть выброшены и те реальные, несомненные явления и формы поведения, которые ложно истолковывала, а иногда и описывала старая психология. В этом смысле Геффдинг говорил, что непроизвольная деятельность образует основу и содержание произвольной. Воля нигде не создает, а всегда только изменяет и выбирает. Он говорил, что воля вмешивается в течение других психических процессов только по тем же законам, которые присущи самим процессам. Так, старая психология имела все основания наряду с произвольной и непроизвольной деятельностью различать также произвольную и непроизвольную память, произвольное и непроизвольное течение представлений; Геффдинг также утверждал, что действие воли при вызове соответствующих представлений не является первичным. Воля, говорил он, дает первый толчок и сверлит, но когда отверстие уже просверлено, то струя воды должна пробиться собственной силой, и тогда нам остается только сравнивать с искомым то, что создано.

На вмешательстве воли в представление основывается мышление в собственном смысле, образование понятий, суждения и умозаключения. Но, так как эти слова чересчур многозначны, да к тому же не дают ясного представления об основном отношении, в котором четвертая ступень поведения стоит к остальным, мы предпочитаем иначе назвать ту новую область развития, о которой мы все время говорим. Пользуясь сравнением Бюлера, мы могли бы сказать, что у нас намечается еще одна область развития, которая в отличие от первых трех областей не подчинена биологическим законам формулы отбора. Отбор перестает быть в ней главным законом социального приспособления, в этой области поведения все нейтральные формы поведения уже социализировались. Допуская условное сравнение, мы можем сказать, что новая область так же относится к трем остальным областям,

как процесс исторического развития человечества в целом относится к биологической эволюции.

В предыдущих главах мы уже наметили своеобразие этой области развития. Сейчас нам остается кратко рассмотреть сам характер развития.

Надо сказать, что в современной психологии не усвоено само понятие культурного развития. До сих пор еще многие психологи склонны рассматривать факты культурного изменения нашего поведения с их натуральной стороны и представляют себе их как факты образования навыков или как интеллектуальные реакции, направленные на известное культурное содержание. Психологии недостает понимания самостоятельности и специфической закономерности в движении форм поведения. Между тем исследования показывают, что структура высших форм поведения не остается неизменной, она имеет свою внутреннюю историю, которая включает ее во всю историю развития поведения в целом. Культурные приемы поведения не возникают просто как внешний навык, они становятся неотъемлемой частью самой личности, внедряя в нее новые отношения и создавая совершенно новый их строй.

Рассматривая изменения, которым подвергается новый прием поведения, мы всякий раз можем с отчетливостью обнаружить все признаки развития в собственном смысле слова. Это развитие, конечно, глубоко своеобразно по сравнению с органическим развитием. Его своеобразие до сих пор и мешало психологам выделить эти процессы в особый тип развития, усмотреть в них совершенно новый план в истории поведения. А. Бине столкнулся с тем, что запоминание, основанное на знаках, приводит к повышению функций, что мнемотехника может достигнуть больших результатов, чем самая выдающаяся натуральная память. Обнаруженное явление Бине назвал симуляцией выдающейся памяти. Как известно, этим он хотел выразить ту мысль, что каждая психическая операция может быть симулирована, т. е. заменена другими операциями, которые приводят к тем же результатам, но совершенно иным путем.

Определение Бине едва ли можно признать удачным. Оно верно указывает на то, что при внешне сходных операциях по существу одни из них симулировали другие. Если бы обозначение Бине имело в виду только своеобразие второго типа развития памяти, против него нельзя было бы спорить, но оно вводит в заблуждение, заключая в себе ту мысль, что здесь имела место симуляция, т. е. обман. Эта практическая точка зрения подсказана специфическими условиями выступлений с эстрады и поэтому склонна к обману. Она, скорее, точка зрения судебного следователя, чем психолога. Ведь на деле, как признает и Бине, подобная симуляция не есть обман. Каждый из нас обладает своего рода мнемотехникой, и мнемотехника, по мнению авто-

ра, должна преподаваться в школах наравне с умственным счетом. Не хотел же автор сказать, что в школах должно преподаваться искусство симуляции.

Так же малоудачным представляется нам обозначение рассматриваемого типа развития как фиктивного, т. е. приводящего только к фикции органического развития. Здесь опять верно выражена негативная сторона дела, именно та, что при культурном развитии поднятие функции на высшую ступень, повышение ее деятельности основывается не на органическом, а на функциональном развитии, т. е. на развитии самого приема.

Однако и последнее название закрывает ту основную истину, что в данном случае имеет место не фиктивное, а реальное развитие особого типа, обладающее особыми закономерностями. Поэтому мы предпочитаем говорить о культурном развитии поведения в отличие от натурального, или биологического, развития.

Мы переходим сейчас к задаче выяснения генезиса культурных форм поведения. Набросаем краткую схему этого процесса развития, как она наметилась в наших экспериментальных исследованиях. Постараемся показать, что культурное развитие ребенка проходит, если довериться искусственным условиям эксперимента, четыре основные стадии, или фазы, последовательно сменяющие друг друга и возникающие одна из другой. Взятые в целом, эти стадии описывают круг культурного развития какой-либо психической функции. Данные, полученные неэкспериментальным путем, вполне совпадают с намеченной схемой, прекрасно укладываются в ней, приобретают, распределяясь в ней, свой смысл и свое предположительное объяснение.

Мы проследим кратко четыре стадии культурного развития ребенка так, как они последовательно сменяют друг друга в процессе простого эксперимента. Понятно, что выделенные фазы в культурном развитии ребенка являются не более чем абстрактной схемой, которая должна быть заполнена конкретным содержанием в последующих главах истории культурного развития ребенка. Сейчас же мы считаем нужным остановиться на одном основном общем вопросе, без которого невозможен переход от абстрактной схемы к конкретной истории отдельных психических функций.

Мы хотим сказать, что данная схема, полученная нами в процессе экспериментального исследования, конечно, не может считаться верно отображающей реальный процесс развития во всей его сложности. В лучшем случае она помогает в сжатом виде, развернув известную форму поведения как процесс, наметить важнейшие моменты культурного развития и найти их отношение друг к другу. Но было бы величайшей ошибкой рассматривать наше схематическое изображение, полученное на основе искусственных условий эксперимента, как нечто большее,

чем только схему. Ибо величайшая трудность генетического анализа заключается как раз в том, чтобы с помощью экспериментально вызванных и искусственно организованных процессов поведения проникнуть в то, как совершается реальный, естественный процесс развития.

Иначе говоря, перед генетическим исследованием всегда открывается огромная задача перенесения экспериментальной схемы в живую жизнь. Если эксперимент открывает нам последовательность или закономерность какого-нибудь определенного рода, мы никогда не можем ограничиться этим и должны спросить себя, как же протекает исследуемый процесс в условиях действительной, реальной жизни, что заменяет руку экспериментатора, который намеренно вызвал процесс в лаборатории. Одной из важнейших опор при перенесении экспериментальной схемы в действительность являются данные, полученные неэкспериментальным путем. Мы уже указывали, что видим в них серьезное подтверждение правоты нашей схемы.

Однако и это еще не все. Остается еще в реальном исследовании проследить тот путь, которым возникают культурные формы поведения. И здесь опять основное затруднение заключается в преодолении традиционного предрассудка, тесно связанного с тем интеллектуализмом, который до сих пор продолжает в скрытой форме господствовать в детской психологии. Основой интеллектуалистического взгляда на процесс развития является предположение, что развитие совершается по типу логической операции. На вопрос о том, как развивается у ребенка сознательное употребление речи, интеллектуалистическая теория отвечает, что ребенок открывает значение речи. Сложный процесс развития она старается подменить простой логической операцией, не замечая, что в подобном подходе содержится огромная трудность, потому что он предполагает данным то, что требует объяснения.

Мы пытались показать несостоятельность подобной точки зрения на примере развития речи. И в самом деле, нельзя найти более разительный пример того, что культурное развитие не является простой логической операцией.

Мы не склонны вовсе отрицать того, что в процессе культурного развития огромную роль играют интеллектуальность, мышление, изобретение и открытие в собственном смысле этого слова. Но задача генетического исследования — не объяснение возникновения новых форм поведения при помощи открытия, а, наоборот, генетический показ возникновения самого этого развития, того, какую роль мы должны приписать ему в процессе поведения ребенка, какие другие факторы обусловливают его проявления и действия.

Роль интеллекта в развитии легче всего пояснить, если указать на другой предрассудок, так же прочно укоренившийся в

психологии, как и первый. Если Штерн пытается объяснить развитие речи ребенка как открытие, то современная рефлексология хочет представить этот процесс исключительно как процесс выработки навыка, не указывая на то, что же выделяет речь из остальной массы навыков. Само собой разумеется, что процесс речевого развития включает в себя развитие двигательного навыка и что вся закономерность, присущая образованию простого условного рефлекса, несомненно, может быть обнаружена и в развитии речи. Но это только значит, что в речи обнаруживаются ее натуральные, природные функции и что мы все так же далеки от адекватного описания самого процесса.

Таким образом, мы должны преодолеть как интеллектуалистический взгляд, выводящий культуру из деятельности человеческого интеллекта, так и механистический взгляд, рассматривающий высшую форму поведения исключительно с точки зрения его исполнительного механизма. Преодоление одной и другой ошибки приводит нас непосредственно к тому, что мы можем условно назвать *естественной историей знаков.* Естественная история знаков указывает нам, что культурные формы поведения имеют естественные корни в натуральных формах, что они тысячью нитей связаны с ними, что они возникают не иначе как на основе этих последних. Там, где исследователи видели до сих пор либо простое открытие, либо простой процесс образования навыка, реальное исследование обнаруживает сложный процесс развития.

Мы хотели бы выдвинуть в первую очередь значение одного из основных путей культурного развития ребенка, который могли бы назвать общепринятым словом — *подражание.* Может показаться, что, говоря о подражании как об одном из основных путей культурного развития ребенка, мы снова возвращаемся к тем предрассудкам, о которых только что говорили. Подражание, может сказать сторонник теории навыков, конечно, и есть механическое перенесение от одной уже выработанной формы поведения к другой, это и есть процесс образования навыка, а он хорошо знаком нам по развитию животных. Против такого взгляда мы могли бы указать на перелом, который происходит в современной психологии подражания.

Действительно, и сам процесс подражания психология до последнего времени представляет себе чисто интеллектуалистически. На деле оказывается, что процессы подражания гораздо более сложные, чем это представляется с первого взгляда. Так, оказывается, что способность к подражанию строго ограничена у различных животных и людей, причем мы могли бы, суммируя новые положения психологии в этой области, сказать: *круг доступного подражания совпадает с кругом собственных возможностей развития животного.*

Например, давно уже указывалось, что нельзя объяснить

развитие речи у ребенка тем, что он подражает взрослым. Ведь и животное слышит звуки человеческого голоса, при известном устройстве голосового аппарата оно может подражать ему, но все мы знаем из опыта над домашними животными, как ограничен круг их подражания человеку. Собака, наиболее одомашненное животное, с почти безграничными возможностями дрессировки, ни в чем не перенимает приема человеческого поведения, и ни один из исследователей еще не установил, чтобы здесь было возможно какое-либо подражание, кроме инстинктивного.

Мы должны снова оговориться: мы не хотим сказать, что подражание не играет решающей роли в развитии детской речи. Мы хотим как раз сказать обратное: подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребенка вообще. Но мы хотим только отметить, что подражанием нельзя объяснить развитие речи и что оно само нуждается в объяснении. Келер, рассматривая упреки, которые могут быть сделаны против допущения разумного поведения обезьяны, останавливается специально на вопросе о подражании. Возникает вопрос: не мог ли шимпанзе при определенных опытах видеть сходные решения у человека и не подражает ли он просто его действиям? Келер говорит, что это возражение могло бы иметь силу упрека в том случае, если мы допустим существование простого подражания без всякого разумного участия, механическим образом переносящего поведение одного человека к другому. Что такое чисто рефлекторное подражание существует, не подлежит никакому сомнению; однако мы должны установить его истинную границу.

Если допустить, что здесь имеет место подражание другого рода, не просто механически переносящее от одного к другому, а связанное с известным пониманием ситуации, то тем самым просто дается новое толкование действительно разумного поведения животных. Действительно, никто никогда не наблюдал, чтобы сложные действия могли сразу быть воспроизведены путем простого рефлекторного подражания. Сам процесс подражания предполагает известное понимание значения действия другого. В самом деле, ребенок, который не умеет понять, не сумеет подражать пишущему взрослому. И психология животных подтверждает, что дело с подражанием у животных обстоит точно так же. Исследования американских авторов показали в отличие от результатов Э. Торндайка, что подражание, хотя с трудом и в ограниченных размерах, все же имеет место у высших позвоночных. Это открытие совпадает с тем предположением, что само подражание — сложный процесс, требующий предварительного понимания.

Всякому, кто занимался исследованием животных, Келер, по его словам, мог сказать: если действительно животное, перед которым ставится задача, сразу сумеет путем подражания выполнить это решение, ранее ему не дававшееся, мы должны дать

этому животному самую высокую оценку. К сожалению, подобное мы встречаем чрезвычайно редко у шимпанзе и, главное, лишь тогда, когда соответствующая ситуация и решение ее лежат приблизительно внутри тех самых границ, которые существуют у шимпанзе и по отношению к его спонтанным действиям. Простое подражание обнаруживается у шимпанзе тогда же, когда и у человека, т. е. когда воспроизводимое путем подражания поведение является уже обычным и понятным. Келер полагает, что для подражания у высшего животного и у человека существуют одинаковые условия; и человек не может просто подражать, если он недостаточно понимает какой-нибудь процесс или ход мыслей.

Мы хотели бы ограничить положение Келера только областью натурального подражания. Что касается особых, или высших, форм подражания, мы склонны утверждать, что они проделывают такой же путь культурного развития, как и все остальные функции. В частности, Келер утверждает, что обезьяна при естественных условиях способна подражать поведению человека, и в этом видит он доказательство разумности ее поведения. Обычно говорят, подчеркивает Келер, что шимпанзе не перенимает поведения человека. Это неверно. Существуют случаи, в которых даже величайшие скептики должны признать, что шимпанзе перенимает новые способы действия не только от себе подобных, но и от человека.

Мы могли бы выразить эту новую оценку подражания подругому, сказав, что подражание возможно только в той мере и тех формах, в каких оно сопровождается пониманием. Легко видеть, какое огромное значение приобретает подражание как метод исследования, позволяющий установить границу и уровень действий, доступных интеллекту животного и ребенка. Грубо говоря, испытывая границы возможного подражания, мы тем самым испытываем границы интеллекта данного животного. Поэтому подражание — чрезвычайно выгодный методический прием исследования, особенно в генетической области. Если мы хотим знать, насколько данный интеллект созрел для той или иной функции, мы можем испытать это посредством подражания, и одной из основных форм генетического эксперимента мы считаем разработанный нами опыт с подражанием, когда ребенок, присутствуя при том, как другой разрешает соответствующую задачу, затем сам проделывает то же самое.

Приведенные соображения заставляют нас отказаться от мнения, которое сводит сущность подражания к простому образованию навыков, и понять подражание как существенный фактор развития высших форм поведения человека.

Глава пятая

Генезис высших психических функций

Третий план нашего исследования ближе всего стоит к принятому нами историческому способу рассмотрения высших форм поведения. Анализ и структура высших психических процессов приводят нас вплотную к выяснению основного вопроса всей истории культурного развития ребенка, к выяснению генезиса высших форм поведения, т. е. происхождения и развития тех психических форм, которые и составляют предмет нашего изучения.

Психология, по выражению С. Холла, ставит генетическое объяснение выше логического. Ее интересует вопрос, откуда и куда, т. е. из чего произошло и во что стремится превратиться данное явление.

Историческая форма объяснения представляется психологу-генетисту высшей из всех возможных форм. Ответить на вопрос, что представляет собой данная форма поведения, означает для него раскрыть ее происхождение, историю развития, приведшего к настоящему моменту. В этом смысле, как мы уже говорили словами П. П. Блонского, поведение может быть понято только как история поведения. Но, прежде чем перейти к генезису высших форм поведения, мы должны выяснить само понятие развития, подобно тому как мы это делали в главах, посвященных анализу и структуре высших психических процессов. Дело в том, что в психологии, из-за ее глубокого кризиса, все понятия стали многосмысленными и смутными и изменяются в зависимости от основной точки зрения на предмет, которую избирает исследователь. В различных системах психологии, ориентирующихся на различные методологические принципы, все основные категории исследования, в том числе и категория генезиса, приобретают различное значение.

Другое соображение, заставляющее нас остановиться на проблеме генезиса, состоит в том, что своеобразие того процесса развития высших форм поведения, который составляет предмет нашего исследования, недостаточно еще осознано современной психологией. Культурное развитие ребенка, как мы уже пытались установить выше, представляет совершенно новый план детского развития, который не только еще недостаточно изучен, но обычно даже не выделен в детской психологии.

Если мы обратимся к понятию развития, как оно представлено в современной психологии, то увидим, что в нем содержится много моментов, которые современные исследования должны преодолеть. Первым таким моментом, печальным пережитком

донаучного мышления в психологии, является скрытый, остаточный преформизм в теории детского развития. Старые представления и ошибочные теории, исчезая из науки, оставляют после себя следы, остатки в виде привычек мысли. Несмотря на то что в общей формулировке в науке о ребенке давно отброшен тот взгляд, согласно которому ребенок отличается от взрослого только пропорциями тела, только масштабом, только размерами, это представление продолжает существовать в скрытом виде в детской психологии. Ни одно сочинение по детской психологии не может сейчас открыто повторить те давно опровергнутые истины, будто ребенок — это взрослый в миниатюре, а между тем указанный взгляд продолжает держаться до сих пор и в скрытом виде содержится почти в каждом психологическом исследовании.

Достаточно сказать, что важнейшие главы детской психологии (учение о памяти, о внимании, о мышлении) только на наших глазах начинают выходить из этого тупика и осознавать процесс психического развития во всей его реальной сложности. Но в огромном большинстве научные исследования в скрытом виде продолжают держаться взгляда, который объясняет развитие ребенка как чисто количественное явление.

Такого взгляда держались когда-то в эмбриологии. Теория, основанная на этом взгляде, называется преформизмом, или теорией предобразования. Сущность ее составляет учение, будто в зародыше заранее уже заключен совершенно законченный и сформированный организм, но только в уменьшенных размерах. В семени дуба, например, согласно этой теории, содержится весь будущий дуб с его корнями, стволом и ветвями, но только в миниатюре. В семени человека заключен уже сформированный человеческий организм, но в чрезвычайно уменьшенных размерах.

Весь процесс развития, с этой точки зрения, может быть представлен чрезвычайно просто: он состоит в чисто количественном увеличении размеров того, что дано с самого начала в зародыше; зародыш постепенно увеличивается, вырастает и таким образом превращается в зрелый организм. Указанная точка зрения давно оставлена в эмбриологии и представляет только исторический интерес. Между тем в психологии эта точка зрения продолжает существовать на практике, хотя в теории она также давно оставлена.

Психология теоретически давно отвергла мысль, что развитие ребенка есть чисто количественный процесс. Все согласны, что здесь перед нами процесс гораздо более сложный, который не исчерпывается одними количественными изменениями. Но на практике психологии предстоит еще раскрыть этот сложный процесс развития во всей его реальной полноте и уловить все те качественные изменения и превращения, которые переделывают поведение ребенка.

Совершенно справедливо Э. Клапаред в предисловии к исследованиям Ж. Пиаже говорит, что проблема детского мышления в психологии обычно ставилась как чисто количественная проблема и только новые работы позволяют свести ее к проблеме качества. Обычно, говорит Клапаред, в развитии детского интеллекта видели результат определенного количества сложений и вычитаний, нарастание нового опыта и освобождение от некоторых ошибок. Современные исследования открывают перед нами, что детский интеллект постепенно меняет свой характер.

Если мы хотели бы одним общим положением охарактеризовать то основное требование, которое выдвигает проблема развития перед современным исследованием, мы могли бы сказать, что это требование заключается в изучении положительного своеобразия поведения ребенка. Последнее нуждается в некотором пояснении.

Все психологические методы, применяемые до сих пор к исследованиям поведения нормального и аномального ребенка, несмотря на огромное многообразие и различие, существующее между ними, обладают одной общей чертой, которая их роднит в определенном отношении. Эта черта заключается в негативной характеристике ребенка, которая достигается при помощи существующих методов. Все методы говорят нам о том, чего нет у ребенка, чего не хватает ребенку по сравнению со взрослым и ненормальному ребенку по сравнению с нормальным. Перед нами всегда негативный снимок с личности ребенка. Такой снимок еще ничего не говорит нам о положительном своеобразии, которое отличает ребенка от взрослого и ненормального ребенка от нормального.

Перед психологией встает сейчас задача — уловить реальное своеобразие поведения ребенка во всей полноте и богатстве его действительного выражения и дать позитивный снимок с личности ребенка. Но позитивный снимок возможен только в том случае, если мы коренным образом изменим наше представление о детском развитии и примем во внимание, что оно представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления.

Второй момент, преодоление которого должно расчистить дорогу современному генетическому исследованию, состоит в скрытом эволюционизме, до сих пор господствующем в детской психологии. Эволюция, или развитие путем постепенного и медленного накопления отдельных изменений, продолжает рассматриваться как единственная форма детского развития, исчер-

пывающая все известные нам процессы, входящие в состав этого общего понятия. По существу в рассуждениях о детском развитии сквозит скрытая аналогия с процессами роста растения.

Детская психология ничего не хочет знать о тех переломных, скачкообразных и революционных изменениях, которыми полна история детского развития и которые так часто встречаются в истории культурного развития. Наивному сознанию революция и эволюция кажутся несовместимыми. Для него историческое развитие продолжается только до тех пор, пока идет по прямой линии. Там, где наступает переворот, разрыв исторической ткани, скачок, наивное сознание видит только катастрофу, провал и обрыв. Там для него история прекращается на весь срок, пока снова не выйдет на прямую и ровную дорогу.

Научное сознание, напротив, рассматривает революцию и эволюцию как две взаимно связанные и предполагающие друг друга формы развития. Сам скачок, совершаемый в развитии ребенка в момент подобных изменений, научное сознание рассматривает как определенную точку во всей линии развития в целом.

Рассмотренное положение имеет особенно серьезное значение по отношению к истории культурного развития, ибо, как мы видим дальше, история культурного развития совершается в громадной степени за счет подобных переломных и скачкообразных изменений, наступающих в развитии ребенка. Сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными формами, которые характеризуют его собственное поведение.

Ближайшим выводом из изложенного является изменение общепринятой точки зрения на процессы психического развития ребенка и представления о характере построения и протекания этих процессов. Обычно все процессы детского развития представляют как стереотипно протекающие процессы. Образцом развития, как бы его моделью, с которой сравнивают все другие формы, считается эмбриональное развитие. Этот тип развития наименее зависит от внешней среды, к нему с наибольшим правом может быть отнесено слово «развитие» в его буквальном смысле, т. е. развертывание заключенных в зародыше в свернутом виде возможностей. Между тем эмбриональное развитие не может рассматриваться как модель всякого процесса развития в строгом смысле слова. Оно скорее может быть представлено как его результат или итог. Это уже устоявшийся, законченный процесс, более или менее стереотипно протекающий.

Стоит только сравнить с процессом эмбрионального развития процесс эволюции животных видов, реальное происхождение видов, как его раскрыл Дарвин, чтобы увидеть коренное раз-

личие между одним и другим типами развития. Виды возникали и гибли, видоизменялись и развивались в борьбе за существование, в процессе приспособления к окружающей среде. Если бы мы хотели провести аналогию между процессом детского развития и каким-либо другим процессом развития, мы должны были бы выбрать скорее эволюцию животных видов, чем эмбриональное развитие.

Детское развитие менее всего напоминает стереотипный, укрытый от внешних влияний процесс; здесь в живом приспособлении к внешней среде совершается развитие и изменение ребенка. В этом процессе возникают новые и новые формы, а не просто стереотипно воспроизводятся звенья уже заранее сложившейся цепи. Всякая новая стадия в развитии эмбриона, заключенная уже в потенциальном виде в предшествовавшей, наступает благодаря развертыванию внутренних потенций; здесь происходит не столько процесс развития, сколько процесс роста и созревания. Эта форма, этот тип также представлен в психическом развитии ребенка; но в истории культурного развития гораздо большее место занимает вторая форма, второй тип, который состоит в том, что новая стадия возникает не из развертывания потенций, заключенных в предшествовавшей стадии, а из реального столкновения организма и среды и живого приспособления к среде.

В современной детской психологии мы имеем две основные точки зрения на процессы детского развития. Одна из них восходит к Ж.-Б. Ламарку, другая — к Дарвину. Бюлер справедливо говорит, что надо смотреть на книгу К. Коффки о психическом развитии ребенка как на попытку дать идее Ламарка современное психологическое выражение.

Сущность точки зрения Коффки заключается в том, что для объяснения низших форм поведения пользуются принципом, которым обычно объясняются более высокие формы поведения, тогда как до сих пор, наоборот, на высшую ступень переносили принцип, с помощью которого психолог объяснял примитивное поведение. Но этот прием, говорит Коффка, ничего общего с антропоморфизмом не имеет. Одним из важных методологических завоеваний современной психологии является устанавливаемое в ней чрезвычайно важное различие между наивным и критическим антропоморфизмом.

В то время как наивная теория исходит из признания тождества функций на различных ступенях развития, критический антропоморфизм исходит из высших форм, известных нам у человека, прослеживает ту же психологическую структуру и ее развитие, спускаясь вниз по лестнице психического развития. К последней теории примыкают работы Келера и Коффки. Все же, несмотря на важную поправку, перед нами теории, переносящие

принцип объяснения, найденный при исследовании высших форм поведения, на изучение низших.

В отличие от этого Бюлер смотрит на свой опыт построения детской психологии как на попытку продолжить идею Дарвина. Если Дарвину была известна только одна область развития, то Бюлер указывает две новые области, в которых, по его мнению, находит свое подтверждение и оправдание выдвинутый Дарвином принцип отбора. Правда, Бюлер пытается соединить точку зрения Дарвина и Ламарка, применяя слова Э. Геринга, который говорит, что из двух теорий — Ламарка и Дарвина, — приведенных с гениальной односторонностью, у него возникла одна общая картина истории развития всего живущего. С ним случилось то, что бывает со смотрящим в стереоскоп, когда смотрящий сначала получает два впечатления, скрещивающихся и борющихся между собой, пока вдруг они не соединятся в один ясный образ, установленный по третьему измерению.

Продолжая это сравнение, Бюлер говорит, что неодарвинизм без Ламарка слишком слеп и неподвижен, но и Ламарк без Дарвина не дорос до разнообразного богатства жизненных форм. Теория развития сделает действительный шаг вперед, когда в психологии детей очевиднее, чем до сих пор, выяснится, каким образом эти два исследователя связаны друг с другом.

Итак, мы видим, что самое понятие детского развития не является сколько-нибудь единым у различных исследователей. В учении Бюлера нам представляется чрезвычайно плодотворной его мысль о различных областях развития. По его словам, Дарвин знал в сущности только одну область, в то время как сам Бюлер указывает на три отграниченные друг от друга области. По мнению Бюлера, развитие поведения проходит три основные ступени и процесс развития поведения состоит в том, что меняется место действия отбора. Дарвинское приспособление выполняется посредством устранения менее благоприятно организованных индивидов; тут речь идет о жизни и смерти. Приспособление посредством дрессировки совершается внутри индивида; оно сортирует старые и создает новые способы поведения. Место действия его есть область телесных деятельностей, и ценой их уже являются не жизни, а движения тела, производимые в избытке, расточаемые тем же способом, как это делает природа.

К. Бюлер указывает на дальнейшую возможность развития. Если движения тела еще слишком дорого обходятся или по какой-либо причине недостаточны, то место действия отбора должно быть перенесено в область представления и мыслей.

Нужно, говорит Бюлер, привести к одному знаменателю как высшие формы человеческого изобретения и открытия, так и примитивнейшие, с которыми мы познакомились у ребенка и у шимпанзе, и теоретически понять в них тождественное. Таким образом, понятие внутреннего пробования, или проб в мысли,

которые являются эквивалентом пробы на самом объекте, позволяет Бюлеру распространить формулу дарвинского отбора на всю область психологии человека. Возникновение целесообразного в трех различных сферах (инстинкт, дрессура, интеллект), в трех местах действия принципа отбора объясняется исходя из единого принципа. Эта идея, по мнению автора, является последовательным продолжением современной теории развития дарвинского направления.

Мы хотели бы остановиться несколько подробнее на теории трех ступеней в развитии поведения. Она действительно охватывает все главнейшие формы поведения, распределяя их по трем ступеням эволюционной лестницы. Первую ступень образует инстинкт, или врожденный, наследственный фонд способов поведения. Над ней возвышается вторая ступень, которую вместе с Бюлером можно назвать ступенью дрессуры или, иначе, ступенью навыков или условных рефлексов, т. е. заученных, приобретенных в личном опыте условных реакций. И, наконец, еще выше надстраивается третья ступень, ступень интеллекта, или интеллектуальных реакций, выполняющих функцию приспособления к новым условиям и представляющих, по выражению Торндайка, организованную иерархию навыков, направленных на разрешение новых задач.

Спорной до сих пор остается в схеме третья ступень, наименее изученная и наиболее сложная. Многие авторы пытаются ограничить схему развития двумя только ступенями, считая, что интеллектуальные реакции не должны выделяться в особый класс, а могут рассматриваться как особо сложные формы навыков. Нам думается, что современное экспериментальное исследование дает все основания считать этот спор решенным в пользу признания третьей ступени. Интеллектуальная реакция, отличающаяся многими существенными чертами происхождения функционирования, даже в области поведения животных, как показали исследования Келера, не может быть поставлена в один ряд с механическим образованием навыков, возникающих путем проб и ошибок.

Правда, нельзя забывать того, что ступень интеллектуальных реакций самым тесным образом связана со второй ступенью в развитии поведения и опирается на нее. Но это явление общего порядка, которое одинаково приложимо и ко второй ступени в развитии поведения.

Мы считаем одной из самых плодотворных в теоретическом отношении мысль, которой на наших глазах овладевает генетическая психология, о том, что структура развития поведения в некотором отношении напоминает геологическую структуру земной коры. Исследования установили наличие генетически различных пластов в поведении человека. В этом смысле «геоло-

гия» человеческого поведения, несомненно, является отражением «геологического» происхождения и развития мозга.

Если мы обратимся к истории развития мозга, мы увидим то, что Кречмер называет законом напластования в истории развития. При развитии высших центров низшие, более старые в истории развития центры не просто отходят в сторону, но работают далее в общем союзе как подчиненные инстанции под управлением высших, так что при неповрежденной нервной системе обычно их нельзя определить отдельно.

Вторая закономерность в развитии мозга состоит в том, что можно назвать переходом функций вверх. Подчиненные центры не удерживают своего первоначального в истории развитии типа функционирования полностью, но отдают существенную часть прежних функций вверх, новым, над ними строящимся центрам. Только при повреждении высших центров или их функциональном ослаблении подчиненная инстанция становится самостоятельной и показывает нам элементы древнего типа функционирования, которые остались у нее, полагает Кречмер.

Мы видим, таким образом, что низшие центры сохраняются как подчиненные инстанции при развитии высших и что развитие мозга идет по законам напластования и надстройки новых этажей над старыми. Старая ступень не отмирает, когда возникает новая, а снимается новой, диалектически отрицается ею, переходя в нее и существуя в ней. Точно так же инстинкт не уничтожается, а снимается в условных рефлексах как функция древнего мозга в функциях нового. Так и условный рефлекс снимается в интеллектуальном действии, одновременно существуя и не существуя в нем. Перед наукой стоят две совершенно равноправные задачи: уметь раскрыть низшее в высшем, а также уметь раскрыть вызревание высшего из низшего.

В последнее время Вернер высказывал мысль, что поведение современного взрослого культурного человека может быть понято только «геологически», так как и в поведении сохранились различные генетические пласты, отражающие все ступени, пройденные человеком в его психическом развитии. Психологическая структура, говорит он, характеризуется не одним, а многими генетическими наслаиваемыми друг на друга пластами. Поэтому даже отдельный индивид при генетическом рассмотрении обнаруживает в поведении определенные фазы генетически уже законченных процессов развития. Только психология элементов представляет себе поведение человека как единую замкнутую сферу. В отличие от этого новая психология устанавливает, что человек в поведении обнаруживает генетически различные ступени. В раскрытии генетической многослойности поведения Вернер видит главную задачу современного исследования.

Вся книга Блонского «Психологические очерки» построена на генетическом анализе поведения человека. Новая заключен-

ная в ней мысль состоит в том, что ежедневное поведение человека может быть понято только в том случае, если раскрыть в нем наличие четырех основных генетических ступеней, которые прошло в свое время развитие поведения вообще. Блонский различает спящую жизнь как примитивное состояние жизни, примитивное бодрствование, жизнь неполного бодрствования и вполне бодрствующую жизнь. Эта единая генетическая схема охватывает как ежедневное поведение человека, так и многотысячелетнюю историю его развития, вернее сказать, она рассматривает ежедневное поведение человека с точки зрения его многотысячелетней истории и дает прекрасный образец того, как историческая точка зрения может быть приложена к общей психологии, к анализу поведения современного человека.

История развития знаков приводит нас, однако, к гораздо более общему закону, управляющему развитием поведения. П. Жанэ называет его фундаментальным законом психологии. Сущность закона состоит в том, что в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на самого себя. В применении к интересующей нас области мы могли бы сказать, что нигде правильность этого закона не проступает так, как при употреблении знака.

Знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя. В психологии выяснено много фактических связей и зависимостей, которые образуются этим путем. Укажем, например, на обстоятельство, которое в свое время было высказано Дж. Болдуином и в настоящее время развито в исследовании Пиаже. Исследование показало, что несомненно существует генетическая связь между спорами ребенка и его размышлениями. Сама логика ребенка подтверждает ее обоснование. Доказательства возникают первоначально в споре между детьми и только затем переносятся внутрь самого ребенка, связанные формой проявления его личности.

Только с нарастающей социализацией детской речи и всего детского опыта происходит развитие детской логики. Интересно отметить, что в развитии поведения ребенка меняется генетическая роль коллектива, высшие функции мышления сначала проявляются в коллективной жизни детей в виде спора и только затем приводят к развитию размышления в поведении самого ребенка.

Ж. Пиаже установил, что именно наступающий перелом при переходе из дошкольного к школьному возрасту приводит к изменению форм коллективной деятельности. На основе этого изменяется и собственное мышление ребенка. Размышление, говорит Пиаже, можно рассматривать как внутренний спор. Стоит

еще напомнить речь, которая первоначально является средством общения с окружающими и лишь позже, в форме внутренней речи, — средством мышления, для того чтобы стала совершенно ясной применимость этого закона к истории культурного развития ребенка.

Но мы сказали бы очень мало о значении закона, управляющего поведением, если бы не сумели показать конкретных форм, в которых он проявляется в области культурного развития. Здесь мы можем связать действие этого закона с теми четырьмя стадиями в развитии поведения, которые наметили выше. Если принять во внимание упомянутый закон, станет совершенно ясно, почему все внутреннее в высших психических функциях было некогда внешним. Если правильно, что знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной, внешней форме.

В общем мы могли бы сказать, что отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми. Я отношусь к себе так, как люди относятся ко мне. Как словесное мышление представляет перенесение речи внутрь, как размышление есть перенесение спора внутрь, так и психически функция слова, по Жанэ, не может быть объяснена иначе, если мы не привлечем для объяснения более обширную систему, чем сам человек. Первоначальная психология функций слова — социальная функция, и, если мы хотим проследить, как функционирует слово в поведении личности, мы должны рассмотреть, как оно прежде функционировало в социальном поведении людей.

Мы не предрешаем сейчас вопроса о том, насколько верна по существу предложенная Жанэ теория речи. Мы хотим только сказать, что метод исследования, который он предлагает, совершенно бесспорный с точки зрения истории культурного развития ребенка. Слово, по Жанэ, первоначально было командой для других, потом прошло сложную историю, состоящую из подражаний, изменений функций и т. д., и лишь постепенно отделилось от действия. По Жанэ, слово всегда есть команда, потому-то оно и является основным средством овладения поведением. Поэтому, если мы хотим генетически выяснить, откуда возникает волевая функция слова, почему слово подчиняет себе моторную реакцию, откуда взялась власть слова над поведением, мы неизбежно придем как в онтогенезе, так и в филогенезе к реальной функции командования. Жанэ говорит, что за властью слова над психическими функциями стоит реальная власть начальника и подчиненного, отношение психических функций генетически должно быть отнесено к реальным отношениям между людьми.

Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализованного поведения самой личности.

Но ведь речь является центральной функцией социальной связи и культурного поведения личности. Поэтому история личности особенно поучительна, и переход извне внутрь, от социальной к индивидуальной функции, проступает здесь с особенной ясностью. Недаром Уотсон видит существенное отличие внутренней речи от внешней в том, что первая служит для индивидуальных, а не для социальных форм приспособления.

Если мы обратимся к средствам социальной связи, мы узнаем, что и отношения между людьми бывают двоякого рода. Возможны неопосредованные и опосредованные отношения между людьми. Неопосредованные основаны на инстинктивных формах выразительного движения и действия. Когда Келер описывает обезьяну, желающую добиться того, чтобы другая обезьяна пошла с ней вместе, как она смотрит ей в глаза, подталкивает ее и начинает действие, к которому она хочет склонить свою подругу, перед нами классический пример непосредственной связи социального характера. В описаниях социального поведения шимпанзе приводятся многочисленные примеры, когда одно животное воздействует на другое или посредством действий, или посредством инстинктивных автоматических выразительных движений. Контакт устанавливается через прикосновение, через крик, через взгляд. Вся история ранних форм социального контакта у ребенка полна примерами подобного рода, и здесь мы видим контакт, устанавливаемый посредством крика, хватания за рукав, взглядов.

На более высокой ступени развития выступают, однако, опосредованные отношения между людьми, существенным признаком таких отношений служит знак, с помощью которого устанавливается общение. Само собой разумеется, что высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из естественных форм непосредственного общения, но все же последние существенно отличаются от нее.

Таким образом, подражание и разделение функций между людьми — основной механизм модификации и трансформации функций самой личности. Если мы рассмотрим первоначальные формы трудовой деятельности, то увидим, что там функция исполнения и функция управления разделены. Важный шаг в эволюции труда следующий: то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяются в одном человеке. Это, как мы увидим ниже, основной механизм произвольного внимания и труда.

Все культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного

жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается, и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т. е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т. е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношения внешних

и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т. е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это — центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т. е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, эксперименталь-

ное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми.

Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было бы указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит по существу общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. Мы не хотим сказать, что именно таково значение положения Маркса, но мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития.

В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную с проблемой детского коллектива, мы видели: высшие психические функции, например функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности. В поведении, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии пове-

дения. Первая задача анализа — показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. В отличие от Пиаже мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление. К тому же самому приводит нас изучение и всех остальных психических функций.

При обсуждении постановки нашей проблемы и разработке метода исследования мы имели уже случай выяснить огромное значение сравнительного способа изучения нормального и ненормального ребенка для всей истории культурного развития. Мы видели, что это основной прием исследования, которым располагает современная генетическая психология и который позволяет сопоставить конвергенцию естественной и культурной линий в развитии нормального ребенка с дивергенцией тех же двух линий в развитии ненормального ребенка. Остановимся несколько подробнее на том значении, какое имеют найденные нами основные положения относительно анализа, структуры и генезиса культурных форм поведения для психологии ненормального ребенка.

Начнем с основного положения, которое нам удалось установить при анализе высших психических функций и которое состоит в признании естественной основы культурных форм поведения. Культура ничего не создает, она только видоизменяет природные данные сообразно с целями человека. Поэтому совершенно естественно, что история культурного развития ненормального ребенка будет пронизана влияниями основного дефекта или недостатка ребенка. Его природные запасы — эти возможные элементарные процессы, из которых должны строиться высшие культурные приемы поведения, — незначительны и

бедны, а потому и сама возможность возникновения и достаточно полного развития высших форм поведения оказывается для такого ребенка часто закрытой именно из-за бедности материала, лежащего в основе других культурных форм поведения.

Указанная особенность заметна на детях с общей задержкой в развитии, т. е. на умственно отсталых детях. Как мы вспоминаем, в основе культурных форм поведения лежит известный обходный путь, который складывается из простейших, элементарных связей. Этот чисто ассоциативный подстрой высших форм поведения, фундамент, на котором они возникают, фон, из которого они питаются, у умственно отсталого ребенка с самого начала ослаблен.

Второе положение, найденное нами в анализе, вносит существенное дополнение к сказанному сейчас, а именно: в процессе культурного развития у ребенка происходит замещение одних функций другими, прокладывание обходных путей, и это открывает перед нами совершенно новые возможности в развитии ненормального ребенка. Если такой ребенок не может достигнуть чего-нибудь прямым путем, то развитие обходных путей становится основой его компенсации. Ребенок начинает на окольных путях добиваться того, чего он не мог достигнуть прямо. Замещение функций — действительно основа всего культурного развития ненормального ребенка, и лечебная педагогика полна примеров таких обходных путей и такого компенсирующего значения культурного развития.

Третье положение, которое мы нашли выше, гласит: основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития поведения. Таким образом, выделение функций, употребление знака имеют особо важное значение во всем культурном развитии. Наблюдения над ненормальным ребенком показывают: там, где эти функции сохраняются в неповрежденном виде, мы действительно имеем более или менее благополучное компенсаторное развитие ребенка, там, где они оказываются задержанными или пораженными, и культурное развитие ребенка страдает. В. Элиасберг на основе своих опытов выдвинул общее положение: употребление вспомогательных средств может служить надежным критерием дифференциации диагноза, позволяющим отличить любые формы ослабления, недоразвития, нарушения и задержки интеллектуальной деятельности от безумия. Таким образом, умение употреблять знаки в качестве вспомогательного средства поведения исчезает, по-видимому, только вместе с наступлением безумия.

Наконец, четвертое и последнее из найденных нами положений раскрывает новую перспективу в истории культурного развития ненормального ребенка. Мы имеем в виду то, что мы назвали выше овладением собственным поведением. В примене-

нии к ненормальному ребенку мы можем сказать, что надо различать степени развития той или иной функции и степени развития овладения этой функцией. Всем известно, какую огромную диспропорцию образует развитие высших и низших функций у умственно отсталого ребенка. Для дебильности характерно не столько общее равномерное снижение всех функций, сколько недоразвитие именно высших функций при относительно благополучном развитии элементарных. Поэтому мы должны исследовать не только то, какой памятью обладает умственно отсталый ребенок, но и то, как и насколько он умеет использовать свою память. Недоразвитие умственно отсталого ребенка и заключается в первую очередь в недоразвитии высших форм поведения, в неумении овладеть собственными процессами поведения, в неумении их использовать.

Мы возвращаемся в известной степени с другого конца к той идее, которую выдвигал Э. Сеген, которому сущность идиотизма представлялась как недоразвитие воли. Если понимать волю в смысле овладения собой, мы были бы склонны присоединиться к его мнению и утверждать, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка. И. Линдворский выразил то же самое в несколько парадоксальной форме, когда пытался свести основу интеллектуальной деятельности к восприятию отношений и утверждал, что в этом смысле интеллект как функция восприятия отношений в не меньшей степени присущ идиоту, чем Гёте, и что огромное различие между одним и другим заключается не в указанном акте, а в других, более высоких, психических процессах.

Отсюда мы можем сделать основной вывод, которым и заключим наши замечания о своеобразии культурного развития ненормального ребенка. Мы можем сказать, что вторичным осложнением умственной отсталости всегда является, во-первых, примитивизм как общее культурное недоразвитие, возникающее на основе органической недоразвитости мозга, и, во-вторых, некоторое волевое недоразвитие, задержка на инфантильной стадии овладения собой и процессами собственного поведения. Наконец, лишь на третьем, и последнем, месте должно быть поставлено основное осложнение умственной отсталости, общее недоразвитие всей личности ребенка.

Остановимся теперь на некоторых конкретных вопросах развития высших психических функций, рассмотрение которых позволит нам ближе подойти к основным данным детской и педагогической психологии.

Приложимо ли вообще понятие развития к тем изменениям, о которых все время идет речь? Ведь под развитием мы имеем в виду очень сложный процесс, определяемый рядом признаков.

Первый признак заключается в том, что при всяком измене-

нии субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым. Второй ближайший признак заключается в том, что всякое изменение здесь носит до известной степени внутренний характер; мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом, происходящим в том организме и в той форме активности, которые мы изучаем. Единство как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением — вот второй основной признак, который входит в понятие развития.

Надо сказать, что с этой точки зрения очень долго в детской психологии отказывались рассматривать культурный опыт ребенка как акт развития. Обычно говорили: развитием можно назвать то, что идет изнутри, а то, что идет извне, — это приучение, воспитание, потому что в природе не существует ребенка, который бы естественно вызревал в своих арифметических функциях, а как только ребенок достигает, скажем, школьного возраста или немного раньше, он воспринимает внешним образом от окружающих его людей целый ряд арифметических понятий и последовательных операций. Таким образом, мы будто бы вовсе не можем сказать, что усвоение в 8 лет сложения и вычитания, а в 9 лет — умножения и деления есть естественный результат развития ребенка; это лишь внешние изменения, проистекающие из среды, а отнюдь не процесс внутреннего развития.

Однако более глубокое изучение того, как накапливается культурный опыт ребенка, показало: ряд важнейших признаков, необходимых для того, чтобы можно было к известным изменениям приложить понятие развития, имеется налицо в этом случае.

Первый признак заключается в том, что всякая новая форма культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния организма в данный момент развития, а организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит. Происходит нечто напоминающее то, что при росте тела называется питанием, т. е. усвоение известных внешних вещей, внешнего материала, который, однако, перерабатывается и ассимилируется в собственном организме.

Представим себе, что ребенок, не знавший культурных форм арифметики, попадает в школу и начинает там учить четыре действия. Спрашивается, можно ли доказать, что освоение четырех действий протекает как процесс развития, т. е. что оно определяется тем наличием знаний по арифметике, с которыми ребенок поступил в школу? Оказывается, дело обстоит именно так, и это дает основу для преподавания арифметики детям определенного возраста и на отдельных ступенях обучения. Этим объясняется то, что в 7—8 лет для ребенка становится впервые возможным

усвоение такой операции, потому что у него произошло развитие знаний по арифметике. Рассматривая детей I—III классов, мы находим, что в течение 2—3 лет ребенок в основном обнаруживает еще следы дошкольной, натуральной арифметики, с которой пришел в школу.

Равным образом, когда ребенок усваивает, казалось бы чисто внешним путем, в школе различные операции, усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития. Мы попытаемся показать это в конце главы, когда будем анализировать понятия усвоения, изобретения, подражания, т. е. все способы, при помощи которых усваиваются новые формы поведения. Мы постараемся показать: даже там, где будто бы форма поведения усваивается путем чистого подражания, не исключена возможность того, что она возникла в результате развития, а не только путем подражания.

Для того чтобы убедиться в этом, достаточно в эксперименте показать, что всякая новая форма поведения, даже усваиваемая извне, обладает различными особенностями. Естественно, она надстраивается над предыдущей, что становится возможным не иначе, как на основе предыдущей. Если бы кому-нибудь удалось экспериментально показать возможность овладения какой-нибудь культурной операцией сразу в ее наиболее развитой стадии, то тогда было бы доказано, что здесь речь идет не о развитии, а о внешнем усвоении, т. е. о каком-то изменении в силу чисто внешних влияний. Однако эксперимент учит нас, наоборот, тому, что каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности. На основании экспериментов мы можем сказать, что никогда культурный ребенок — даже вундеркинд — не может овладеть сразу последней стадией в развитии операции раньше, чем пройдет первую и вторую. Иначе говоря, само внедрение новой культурной операции распадается на ряд звеньев, на ряд стадий, внутренне связанных друг с другом и переходящих одна в другую.

Раз эксперимент это нам показывает, то мы имеем все основания приложить к процессу накопления внутреннего опыта понятие развития, и в этом заключается второй признак, о котором мы вначале говорили.

Но само собой понятно, что рассматриваемое развитие будет совершенно другого типа, чем развитие, которое изучается при возникновении элементарных функций ребенка. Это — существеннейшее отличие, которое нам очень важно отметить, потому что в данном случае оно является также одним из основных признаков.

Мы знаем, что в основных формах приспособления человека, борьбы человека с природой зоологический тип развития существенно отличается от исторического. В первом происходят анатомические изменения организма и биологическое развитие

протекает на основе органических изменений структуры, в то время как в человеческой истории интенсивное развитие форм приспособления человека к природе происходит без таких существенных органических изменений.

Наконец, нельзя не указать на то, что связь между естественным развитием, поведением ребенка, основанным на вызревании его органического аппарата, и теми типами развития, о которых мы говорим, есть связь не эволюционного, а революционного характера: развитие происходит не путем постепенного, медленного изменения и накопления мелких особенностей, которые в сумме дают, наконец, какое-то существенное изменение. Здесь в самом начале мы наблюдаем развитие революционного типа, иначе говоря, резкие и принципиальные изменения самого типа развития, самих движущих сил процесса, а хорошо известно, что наличие революционных изменений наряду с эволюционными не является таким признаком, который исключал бы возможность приложить понятие развития к этому процессу.

Теперь перейдем непосредственно к рассмотрению таких моментов изменения типа развития.

Нам хорошо известно, что в современной детской психологии более или менее общеприняты две теории генезиса: одна различает в развитии поведения два основных этажа, другая — три. Первая склонна указывать, что все поведение в развитии проходит через две основные стадии: стадию инстинкта, или стадию, которую принято называть безусловным рефлексом — наследственной или врожденной функцией поведения, и стадию приобретенных на личном опыте реакций, или условных рефлексов, — стадию дрессировки в применении к животным.

Другая теория склонна стадию приобретенных в личном опыте реакций разделять еще дальше и различать стадию условных рефлексов, или навыков, и стадию интеллектуальных реакций.

Чем третья стадия отличается от второй?

Очень кратко можно сказать, что существенным отличием является, с одной стороны, способ возникновения реакции, и с другой — характер функции, т. е. биологического назначения реакции в отличие от навыка, возникающего в результате проб и ошибок или в результате стимулов, действующих в одном направлении. При интеллектуальных реакциях ответ возникает как выражение известного образа, получаемого, очевидно, в результате какого-то короткого замыкания, т. е. сложного внутреннего процесса, образующегося на основе возбуждения ряда сотрудничающих центров и прокладывающего новый путь. Следовательно, речь идет о какой-то реакции взрывного типа, чрезвычайно сложной по характеру возникновения, механизмы которой пока неизвестны, поскольку наше знание мозговых процессов находится еще на начальной ступени развития.

Если функция инстинктивной реакции отличается от функции навыков, то и последняя отличается от интеллектуальной функции. Ведь если биологическая функция навыка есть приспособление к индивидуальным условиям существования, которые более или менее ясные и простые, то функция интеллектуального поведения является приспособлением к изменяющимся условиям среды и к изменяющейся обстановке при новых условиях. Именно на этой почве у психологов и происходит спор. Авторы, которые отказываются рассматривать интеллект как особый этаж в природе, говорят, что это только особый подкласс внутри того же самого класса приобретения навыка. Мне кажется, что дело научной осторожности говорить здесь действительно только о двух классах развития поведения ребенка — о наследственном и о приобретенном опыте, а внутри второго — приобретенного опыта — придется по мере усложнения наших знаний устанавливать не только две стадии, но, может быть, и больше.

Следовательно, правильно было бы, нам кажется, при современном состоянии знаний принять точку зрения американского психолога Торндайка, который различает два этажа — наследственный и индивидуальный, или внутренний и приобретенный, и в поведении различает две стадии, или две группы, реакций — с одной стороны, навыки, наследуемые для приспособления к более или менее длительным условиям индивидуального существования, а с другой — целую иерархию навыков, направленных на решение новых задач, возникающих перед организмом, иначе говоря, того ряда реакций, о которых мы говорили.

Для того чтобы понять связь между этапами развития, которые интересуют нас в детской психологии, нужно в двух словах отдать себе отчет в том, какие отношения существует между ними. Отношения носят диалектический характер.

Каждая следующая стадия в развитии поведения, с одной стороны, отрицает предыдущую стадию, отрицает в том смысле, что свойства, присущие первой стадии поведения, снимаются, уничтожаются, а иногда превращаются в противоположную — высшую — стадию. Например, проследим, что происходит с безусловным рефлексом, когда он превращается в условный. Мы видим, что ряд свойств, связанных с его наследственным характером (стереотипность и т. п.), отрицается в условном рефлексе, потому что условный рефлекс есть образование временное, гибкое, чрезвычайно поддающееся влиянию посторонних стимулов и, кроме того, присущее только данному индивиду не по природе и не по наследству, а приобретаемое благодаря условиям опыта. Таким образом, всякая следующая стадия указывает на изменение или отрицание свойств предыдущей стадии.

С другой стороны, предыдущая стадия существует внутри следующей, что показывает, скажем, стадия условного рефлекса.

Его свойства те же, что и в безусловном рефлексе; это тот же инстинкт, но только проявляющийся и существующий в другой форме и другом выражении.

Современная динамическая психология стремится изучить энергетическую основу различных форм поведения. Например, в ряде изменений форм инстинкта психологи видят действие развивающейся детской речи и ее влияние на поведение, что, конечно, для нас представляет огромный интерес в отношении проблемы воли. К нему мы еще вернемся. Основной же вопрос, который ставится психологами, для нас ясен и понятен. Например, современный человек идет обедать в ресторан, тогда как при том же природном инстинкте животное отправляется добывать пищу, необходимую для существования. Поведение животного основано всецело на инстинктивной реакции, в то время как у человека, испытывающего тот же голод, способ поведения основан на совершенно других, условных, реакциях. В первом случае мы имеем природный рефлекс, где одна реакция следует за другой, в другом случае — ряд условных изменений. Однако если мы вглядимся в культурное поведение человека, то увидим, что конечным двигателем этого поведения, энергетической основой, стимулом является тот же инстинкт или та же материальная потребность организма, которая двигает и животным, где инстинкт не всегда нуждается в условных рефлексах. У человека инстинкт существует в скрытом виде, и его поведение обязательно связано с измененным рядом свойств этого инстинкта.

Такое же точно диалектическое отношение с отрицанием предыдущей стадии при сохранении ее в скрытом виде мы имеем в отношении условного рефлекса и интеллектуальной реакции. В известном примере Торндайка с арифметическими задачами существенно то, что ребенок, решающий задачу, не применяет никаких других реакций, кроме тех, которые он усвоил в навыке или в комбинации навыков, направленных на решение новой для него задачи. Таким образом, и здесь интеллектуальная реакция отрицает навыки, которые являются как бы скрытой реакцией, направленной на решение задач, стоящих перед организмом, и ряд свойств навыков уничтожается. Однако вместе с тем интеллектуальная реакция, как оказывается, в существенном сводится не к чему другому, как к системе навыков, а эта самая система, или организация, навыков является собственным делом интеллекта.

Если мы примем во внимание такую последовательность стадий в естественном развитии поведения, то мы должны будем сказать нечто подобное и в отношении четвертой стадии в развитии поведения, которая нас здесь занимает. Мы, может быть, должны будем признать, что те высшие процессы поведения, о которых мы собираемся говорить, также относятся к естественному поведению, при котором каждая стадия внутри этого есте-

ственного поведения имеет известные отношения к предыдущей стадии: она до известной степени отрицает стадию примитивного поведения и вместе с тем содержит натуральное поведение в скрытом виде.

Возьмем в качестве примера такую операцию, как запоминание при помощи знаков. Мы увидим, что, с одной стороны, здесь запоминание протекает так, как не протекает обычное запоминание при установлении навыков; запоминание при интеллектуальной реакции обладает некоторыми свойствами, которых в первом случае нет. Но если мы разложим на составные части процесс запоминания, опирающегося на знаки, то легко сумеем открыть, что в конечном счете этот процесс содержит в себе те же самые реакции, которые характерны и для естественного запоминания, но только в новом сочетании. Новое сочетание и составляет основной предмет наших исследований детской психологии.

В чем же заключаются основные изменения? В том, что на высшей стадии развития человек приходит к овладению собственным поведением, подчиняет своей власти собственные реакции. Подобно тому как он подчиняет себе действия внешних сил природы, он подчиняет себе и собственные процессы поведения на основе естественных законов этого поведения. Так как основой естественных законов поведения являются законы стимулов — реакций, то поэтому реакцией невозможно овладеть, пока не овладеешь стимулом. Следовательно, ребенок овладевает своим поведением, но ключ к этому лежит в овладении системой стимулов. Ребенок овладевает арифметической операцией, овладев системой арифметических стимулов.

Точно так же ребенок овладевает всеми другими формами поведения, овладев стимулами, а система стимулов является социальной силой, даваемой ребенку извне.

Для того чтобы сказанное стало вполне ясным, проследим те стадии, которые проходит развитие операции по овладению своим поведением у ребенка. Приведем экспериментальный пример, которым мы уже пользовались, говоря о реакции выбора. Здесь уместно рассказать в нескольких словах, как изменяется эта реакция в процессе запоминания и почему этими изменениями мы определяем свойства развития.

В чем заключается развитие реакции выбора у ребенка? Для исследования берут, скажем, пять-восемь раздражителей, и ребенку предлагают на каждый из раздражителей отвечать отдельной реакцией, например, на синий цвет реагировать одним пальцем, на красный — другим, на желтый — третьим. Мы знаем, что реакция выбора устанавливается у ребенка, согласно данным старой экспериментальной психологии, на шестом году жизни. Установлено также, что у взрослого человека сложная реакция выбора образуется значительно труднее, и, для того чтобы при

большом числе стимулов выбрать реакции, соответствующие каждому стимулу, нужны специальные усилия.

Например, если мы просим испытуемого реагировать на красный цвет левой рукой и на синий — правой, то выбор устанавливается скоро и реакция будет протекать легче, чем если мы дадим выбор из трех-четырех или пяти-шести цветов. Анализ старых экспериментов, как мы уже указывали, привел психологов к заключению, что при реакции выбора мы, собственно, не выбираем — здесь происходит процесс другого характера, который только по внешнему типу можно принять за выбор. На самом деле происходит другое. Ряд исследований дает основание предположить, что в основе реакции выбора лежит очень сложная форма поведения, что мы должны различать стимулы, появляющиеся в беспорядке, от стимулов организованных, что в этих реакциях происходит замыкание условных связей, или, говоря языком старой психологии, происходит закрепление инструкции. Однако если для запоминания инструкции мы применим мнемотехнический способ, который вообще характерен для памяти, то мы можем облегчить установление правильной реакции выбора.

Мы поступаем следующим образом: мы даем ребенку 6, а затем и 7—8 лет ряд стимулов, скажем ряд картинок, и просим на каждую картинку реагировать отдельными движениями — либо нажимать на соответствующий ключ, либо делать движение пальцем. Мы даем испытуемому возможность воспользоваться внешними средствами для решения этой внутренней операции и стараемся проследить, как ведет себя ребенок в таких случаях.

Интересно, что ребенок всегда берется за предлагаемую задачу, не отказывается от нее. Он настолько мало знает свои психические силы, что задача не кажется ему невозможной в отличие от взрослого, который, как показал опыт, всегда отказывается и говорит: «Нет, я не запомню и не смогу сделать». И действительно, если взрослому дают такую инструкцию, он несколько раз переспрашивает, возвращается к прежнему цвету, уточняет, на какой цвет каким пальцем нужно реагировать. Ребенок же берется за задачу, выслушает инструкцию и сразу пытается исполнять ее.

Начинается опыт. Чаще всего дети сразу попадают в затруднение, на 90% ошибаются. Но и дети более старшего возраста, усвоив одну или две реакции, в отношении остальных стимулов наивно спрашивают, на какой цвет каким пальцем нужно нажать. Эту раннюю стадию у ребенка мы принимаем за исходную стадию, она изучена и описана, и мы вправе назвать ее натуральной, или примитивной, стадией развития реакций.

Почему она примитивная, натуральная, для нас ясно. Она общая для всех детей, в громадном большинстве дети ведут себя

при несложных реакциях именно так; она примитивна, потому что поведение ребенка в данном случае определяется его возможностями непосредственного запечатления, естественным состоянием его мозгового аппарата. И действительно, если ребенок берется при десяти раздражителях усвоить сложную реакцию выбора, это объясняется тем, что он еще не знает своих возможностей и оперирует со сложным, как с простым. Иначе говоря, он пытается реагировать на сложную структуру примитивными средствами.

Дальше опыт ставится следующим образом. Видя, что ребенок не справляется с задачей примитивными средствами, мы пробуем ввести в опыт определенную модификацию, вводим второй ряд стимулов. Это основной метод, которым обычно пользуются при исследовании культурного поведения ребенка.

Кроме стимулов, которые должны вызывать ту или иную реакцию выбора, мы даем ребенку ряд дополнительных стимулов, например картинки, наклеенные на отдельные клавиши, и предлагаем испытуемому связать данную картинку с данным ключом. Например, при предъявлении картинки, на которой нарисована лошадь, необходимо нажать ключ, на котором нарисованы сани. Ребенок, получая инструкцию, уже видит, что на картинку «лошадь» нужно нажать ключ с «санями», на «хлеб» нужно нажать ключ с нарисованным ножом. Тут реакция протекает хорошо, она вышла уже из примитивной стадии, потому что ребенок реагирует не только в зависимости от примитивных условий; у него сразу возникает правило для решения задачи, он производит выбор с помощью обобщенной реакции. При выборе из десяти раздражителей соответственно изменяются и свойства реакции. При этом закон возрастания длительности заучивания в зависимости от числа стимулов здесь уже не имеет силы; все равно, дадите ли вы четыре или восемь, пять или десять стимулов, — качество реагирования на стимулы не изменяется.

Но было бы ошибкой думать, будто ребенок сразу же полностью овладел данной формой поведения. Стоит только взять те же картинки и переставить их, как окажется, что такой связи не было. Если вместо ключа с «санями» над картинкой «лошадь» поставить ключ с «ножом» и если велеть на картинку «лошадь» нажать ключ с «ножом», то ребенок сначала не заметит, что вспомогательные картинки переставлены. Если мы спросим, сумеет ли он запомнить, ребенок, не сомневаясь, ответит утвердительно.

Он выслушает инструкцию, но, когда мы действительно изменим положение картинок, ребенок правильной реакции выбора не даст. Описанная стадия протекает у детей по-разному, но основное в поведении всех детей заключается в том, что они будут обращаться к картинкам, еще не понимая, каким способом действует картинка, хотя и запоминают, что каким-то обра-

зом «лошадь» помогла найти «сани». Ребенок рассматривает внутреннюю сложную связь чисто внешне, ассоциативно, он чувствует, что факт налицо, что картинка должна помочь ему сделать выбор, хотя и не может объяснить внутреннюю связь, лежащую в основе этого.

Простым примером такой стадии в развитии операций ребенка является опыт, проведенный с одной маленькой девочкой. Мать дает ребенку поручение, аналогичное поручению по тесту Бине, — пойти в соседнюю комнату и выполнить три маленькие операции. Давая поручение, мать то повторяет его несколько раз, то говорит один раз. Девочка замечает, что в тех случаях, когда мать повторяет несколько раз, поручение удается, ребенок это запоминает и, наконец, начинает понимать, что матери нужно несколько раз повторить приказ. Когда мать дает новое поручение, девочка говорит: «Повтори еще раз», — а сама, не слушая, убегает. Девочка заметила связь между повторением и успехом в выполнении задачи, но не понимает, что не само по себе повторение помогает ей, что повторение нужно выслушать, ясно усвоить и только тогда легче будет выполнить поручение.

Следовательно, для такого рода операций характерна внешняя связь между стимулом и средством, но не психологическая внутренняя связь между ними. Интересно, что близкие явления, наблюдаемые у примитивного человека, часто называются магическим мышлением. Оно возникает на основе недостаточных знаний собственных законов природы и на основе того, что примитивный человек связь между мыслями принимает за связь между вещами.

Один из типичных образцов магии следующий. Для того чтобы навредить человеку, примитивные люди колдуют, стараются достать его волосы или портрет и сжигают, предполагая, что тем самым будет наказан и человек. Тут механическая связь мыслей замещает связь предметов. Как примитивные люди вызывают дождь? Они пытаются сделать это путем магической церемонии. Сначала начинают дуть через пальцы, изображая ветер, а затем устраивают так, чтобы на песок попала вода, и если песок намок, значит, такой церемонией можно вызвать дождь. Связь мысленная превращается в связь вещественную.

У ребенка в той стадии, о которой мы говорим, происходит противоположное явление — связь между вещами принимается за связь между мыслями, связь между двумя картинками принимается за связь психологическую. Иначе говоря, происходит не подлинное пользование данным законом, а его внешнее, ассоциативное использование. Эту стадию можно назвать стадией наивной психологии. Название «наивная психология» дано по аналогии с введенным О. Липманном и Х. Богеном, а с ними и Келером названием «наивная физика». Оно означает, что если у некоторых животных есть наивный опыт практического упот-

ребления орудий, то у человека есть аналогичный наивный опыт относительно своих психических операций. В обоих случаях опыт наивный, потому что он приобретен непосредственным, наивным путем. Но так как наивный опыт имеет границы, то наивная физика обезьяны приводит к ряду интересных явлений. Обезьяна имеет слишком мало сведений о физических свойствах своего тела. Эту наивную физику она строит на своем оптическом опыте, и получается нечто вроде известного факта, описанного Келером: если обезьяна научилась доставать плод при помощи палки и если у нее под рукой нет палки, обезьяна прибегает к соломинке и пытается подкатить плод соломинкой. Почему возможна такая ошибка? Потому, что оптически соломинка имеет сходство с палкой, а физических свойств палки обезьяна не знает. Точно так же она оперирует с башмаком, с полями соломенной шляпы, с полотенцем и с любым предметом.

Еще интереснее недостатки наивной физики проявляются у обезьяны, когда она хочет достать высоко положенный плод: она стремится поставить ящик под углом или ребром к стене и приходит в ярость, когда ящик падает. Другая обезьяна приставляет ящик к стене на высоте своего роста и прижимает его в надежде, что в таком положении *ящик* будет держаться. Операции обезьян объясняются очень просто из естественной жизни в лесу, где животные приобретают наивный физический опыт. Обезьяна имеет возможность держаться на сучьях, которые идут от ствола дерева именно в таком же направлении, в каком она хочет прилепить ящик к стене. Ошибочные операции вызываются у обезьян недостаточным знанием физических свойств собственного тела и других тел.

Данный эксперимент, перенесенный на детей, показывает: употребление орудий у ребенка раннего возраста также объясняется его наивной физикой, т. е. тем, насколько ребенок, приобретший кое-какой опыт, способен использовать некоторые свойства вещей, с которыми ему приходится иметь дело, выработать к ним известное отношение. Аналогично этому в результате практического употребления знаков появляется опыт их использования, который остается еще наивным психологическим опытом.

Для того чтобы понять, что лучше запомнить можно после повторения, нужно уже иметь известный опыт в запоминании. В опытах наблюдается, как это запоминание протекает, понятно, что детское запоминание при повторении крепнет. Ребенок, который не понимает связи между повторением и запоминанием, не имеет достаточного психологического опыта в отношении реальных условий протекания собственной реакции и использует этот опыт наивно.

Приобретается ли наивный психологический опыт? Несомненно, приобретается, как приобретается и наивный физичес-

кий опыт благодаря тому, что ребенок оперирует с предметами, производит движения, овладевает теми или иными свойствами предметов, научается подходить к ним. Точно так же ребенок в процессе приспособления запоминает и исполняет различные поручения, т. е. производит ряд психических операций. Производя их, ребенок накапливает, приобретает известный наивный психологический опыт, он начинает понимать, как надо запоминать, в чем заключается запоминание, и когда он это поймет, то начинает правильно употреблять тот или иной знак.

Таким образом, ребенок в стадии магического употребления знаков использует их по чисто внешнему сходству. Однако эта стадия длится у ребенка недолго. Ребенок убеждается, что при помощи известного расположения картинок он запоминает реакцию выбора, а при помощи другого расположения не запоминает. Так ребенок приходит к открытию своеобразного характера своего запоминания и скоро начинает говорить: «Нет, ты поставь эту картинку здесь». Когда говорят, что на картинку «лошадь» нужно нажать ключ «хлеб», он говорит: «Нет, я возьму тот ключ, где нарисованы сани». Так смутно, но постепенно ребенок все же начинает накапливать опыт в отношении собственного запоминания.

Наивно усвоив, в чем заключается операция запоминания, ребенок переходит к следующей стадии. Если мы дадим ему картинки в беспорядке, он уже сам расставляет их в нужном порядке и сам устанавливает известную связь, он уже не внешне оперирует знаками, а знает, что наличие таких-то знаков поможет ему произвести определенную операцию, т. е. запомнить, пользуясь данными знаками.

Очень скоро ребенок, пользуясь уже готовой связью, установив на прошлом опыте такую связь (лошадь — сани или хлеб — нож), сам переходит к созданию связи. Теперь ребенок уже не затрудняется создать и запомнить подобную связь. Иначе говоря, следующая стадия характеризуется тем, что ребенок, пользуясь связью, которую мы ему даем, переходит к созданию новой связи. Эту стадию можно назвать стадией употребления внешних знаков. Она характеризуется тем, что при пользовании знаками во внутренней операции у ребенка начинают самостоятельно формироваться новые связи. И это самое важное, что мы хотели изложить. Ребенок организует стимулы для того, чтобы выполнить свою реакцию.

В этой стадии мы ясно видим проявление основных генетических законов, по которым организуется поведение ребенка. Оно составляется из реакции, которую ребенок хочет направить по известному пути. При этом он организует те стимулы, которые находятся вовне, и использует их для осуществления предложенной ему задачи. Указанная стадия длится недолго, ребенок переходит к следующей форме организации своей деятельности.

После того как испытуемый несколько раз произведет один и тот же опыт, исследователь начинает наблюдать сокращение времени реакции: если раньше реакция выполнялась за 0,5 сек. и больше, то сейчас она отнимает уже только 0,2 сек.; значит, реакция ускоряется в 2,5 раза. Самое важное изменение заключается здесь в том, что ребенок при внутренней операции запоминания использует внешние средства: желая овладеть своей реакцией, он овладевает стимулами; однако затем ребенок постепенно отбрасывает внешние стимулы, которые находятся перед ним, он уже на них не обращает внимания. Выполняя реакцию выбора, ребенок оперирует, как он оперировал раньше, но уже отбрасывая ряд стимулов. Разница заключается в том, что внешняя реакция переходит во внутреннюю; та реакция, которая раньше была невозможна при наличии большого числа раздражителей, теперь становится возможной.

Представим себе, что произошло: всякая внешняя операция имеет, как говорят, свое внутреннее представительство. Что это значит? Мы делаем известное движение, переставляем известные стимулы, здесь один стимул, здесь — другой. Этому соответствует какой-то внутренний мозговой процесс. В результате ряда таких опытов при переходе от внешней операции к внутренней все средние стимулы оказываются более ненужными и операция начинает осуществляться в отсутствие опосредующих стимулов. Иначе говоря, происходит то, что мы условно называем процессом вращивания. Если внешняя операция стала внутренней, то произошло ее врастание внутрь, или переход внешней операции во внутреннюю.

На основании поставленных опытов мы можем наметить три основных типа такого вращивания, т. е. перехода операции извне вовнутрь. Приведем эти типы и постараемся показать, в какой мере наши результаты типичны для культурного ребенка вообще и в частности для арифметического развития ребенка, для его речевого развития и для развития его памяти.

Первым типом вращивания, или ухода внешней операции вовнутрь, является то, что мы условно называем вращиванием по типу шва. Мы знаем, как происходит вращивание живой ткани. Мы берем два конца разорванной ткани и первоначально сшиваем ниткой. Благодаря тому что два конца ткани соединяются, происходит их сращивание. Затем введенную предварительно нитку можно выдернуть, и вместо искусственной связи получается сращивание без шва.

Когда ребенок соединяет свои стимулы с реакцией, он соединяет данный стимул с реакцией сначала через шов. Чтобы запомнить, что картинка «лошадь» соответствует ключу «сани», ребенок вдвигает между данным ключом и данной картинкой промежуточный член, именно рисунок «сани»; это и есть шов, который сращивает данный стимул с данной реакцией. Посте-

пенно шов отмирает и образуется непосредственная связь между стимулом и реакцией. Если шов отбрасывается, то, конечно, реакция ускоряется во времени, и та операция, которая требовала 0,5 сек., теперь требует только 0,15 сек., потому что путь от стимула к реакции стал короче. Операция из опосредованной переходит в прямую.

Второй тип вращивания — вращивание целиком. Представим себе, что ребенок много раз реагирует на одну и ту же картинку при помощи рисунков, на которых нарисованы одни и те же понятные для него вещи. Если ребенок 30 раз реагировал таким образом, то, конечно, можно утверждать, что ребенок уже будет помнить, что на данную картинку («лошадь») надо нажать на ключ «сани», иначе говоря, весь ряд внешних стимулов он целиком переносит внутрь. Это будет переход внутрь всего ряда, здесь переход операции внутрь заключается в том, что разница между внешними и внутренними стимулами сглаживается.

Наконец, третий и самый важный тип перехода внешней операции вовнутрь заключается в том, что ребенок усваивает саму структуру процесса, усваивает правила пользования внешними знаками, а так как у него внутренних раздражителей больше и он ими оперирует легче, чем внешними, то в результате усвоения самой структуры ребенок скоро переходит к использованию структуры по типу внутренней операции. Ребенок говорит: «Мне больше картинок не нужно, я сам сделаю», — и, таким образом, начинает пользоваться словесными раздражителями.

Проследим эту стадию на примере развития таких важных знаний ребенка, как знания по арифметике.

В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков.

Всякое арифметическое развитие ребенка должно раньше всего иметь как отправную точку натуральную, или примитивную, стадию. Может ли ребенок 3 лет сказать на глаз, какая кучка предметов больше — из 3 яблок или из 7? Может. А сможет ли ребенок, если вы попросите, при более сложной дифференциации дать верный ответ, в какой кучке будет 16, а в какой — 19 яблок? Нет, не сможет. Иначе говоря, вначале мы будем иметь натуральную стадию, определяющуюся чисто естественными законами, когда ребенок просто на глаз сравнивает нужные количества. Однако мы знаем, что ребенок очень скоро совершенно незаметно переходит из этой стадии в другую, и когда нужно узнать, где больше предметов, то основная масса детей в культурной обстановке начинает считать. Иногда они делают это даже раньше, чем понимают, что такое счет. Они считают: один, два, три и так целый ряд, хотя подлинного счета еще не знают.

Проверяя, многие ли дети начинают считать прежде, чем они понимают, что такое счет, исследователи (например Штерн) наблюдали детей, умеющих считать, но не понимающих, что такое счет. Если спросить такого ребенка: «Сколько у тебя пальцев на руке?» — он перечисляет порядковый ряд и говорит: «Пять». А если ему сказать: «Сколько у меня? Пересчитай!» — ребенок отвечает: «Нет, я не умею». Значит, ребенок умеет числовой ряд применять только к своим пальцам, а на чужой руке сосчитать не может.

Другой пример Штерна. Ребенок считает пальцы: «Один, два, три, четыре, пять». Когда спрашивают: «Сколько у тебя всего?» — он отвечает: «Шесть». — «Почему шесть?» — «Потому, что это пятый, а всего шесть». Ясного представления о сумме у ребенка нет. Иначе говоря, ребенок чисто внешне, «магически» усваивает известную операцию, еще не зная ее внутренних отношений.

Наконец, ребенок переходит к действительному счету; он начинает понимать, что значит считать свои пальцы, но все же ребенок еще считает с помощью внешних знаков. На этой стадии ребенок считает главным образом по пальцам, и, если ему предлагают задачу: «Вот семь яблок. Отними два. Сколько останется?» — ребенок, чтобы решить задачу, от яблок переходит к пальцам. В данном случае пальцы играют роль знаков. Он выставляет семь пальцев, затем отделяет два, остается пять. Иначе говоря, ребенок решает задачу при помощи внешних знаков. Стоит запретить ребенку двигать руками, как он оказывается не в состоянии произвести соответствующую операцию.

Но мы знаем прекрасно, что ребенок от счета на пальцах очень скоро переходит к счету в уме; ребенок старшего возраста, если ему нужно из семи вычесть два, уже не считает на пальцах, а считает в уме. При этом у ребенка обнаруживаются два основных типа вращивания, о которых мы говорили. В одном случае счет в уме является вращиванием целого и ребенок целиком вращивает внутрь весь внешний ряд (например, считая про себя: «Один, два, три» и т. д.). В другом случае он обнаруживает вращивание по типу шва. Это имеет место, если ребенок поупражняется, потом скажет. В конце концов он не будет нуждаться в промежуточной операции, а прямо скажет результат. Так происходит при любом счете, когда все опосредующие операции пропадают и стимул непосредственно вызывает нужный результат.

Другой пример относится к развитию речи ребенка. Ребенок сначала стоит на стадии натуральной, примитивной, или собственно доречевой: он кричит, издает одинаковые звуки в разных положениях — это чисто внешнее действие. На этом этапе, когда ему нужно потребовать что-либо, он прибегает к натуральным средствам, опираясь на непосредственные, или условные, рефлексы. Затем наступает стадия, когда ребенок открывает основ-

ные внешние правила или внешнюю структуру речи; он замечает, что всякой вещи принадлежит свое слово, что данное слово является условным обозначением этой вещи. Ребенок долгое время рассматривает слово как одно из свойств вещи. Исследования, произведенные над детьми более старшего возраста, показали, что отношение к словам как к естественным особенностям вещей остается очень долго.

Существует интересный филологический анекдот, который показывает отношение к языку у малокультурных народов. Есть рассказ в книге Федорченко о том, как солдат разговаривает с немцем и рассуждает о том, какой язык самый лучший и самый правильный. Русский доказывает, что русский язык самый лучший: «Возьмем, например, нож, по-немецки будет Messer, по-французски — couteau и по-английски — knife, но ведь это же есть на самом деле нож, значит, наше слово самое правильное». Иначе говоря, предполагается, что имя вещи является выражением ее истинной сущности.

Второй пример у Штерна с ребенком, который говорит на двух языках, отражает то же положение: когда у ребенка спрашивают, какой язык правильный, он говорит, что по-немецки будет правильно, потому что Wasser — это именно то, что можно пить, а не то, что по-французски называется l'eau. Таким образом, мы видим, что у ребенка создается связь между названием вещи и самой вещью. Дети считают название одним из свойств вещи наряду с другими ее свойствами. Иначе говоря, внешняя связь стимулов или связь вещей принимается за связь психологическую.

Известно, что у примитивных людей существует магическое отношение к словам. Так, у народов, выросших под влиянием религиозных предрассудков, например у евреев, существуют такие слова, которые нельзя называть, и если приходится говорить о чем-нибудь, скажем о покойнике, то обязательно прибавляют слова: «Да не распространится это на ваш дом». Чёрта нельзя называть, потому что, если его помянуть, он и сам появится. То же относится и к словам, определяющим «стыдные» предметы: слова приобретают оттенок этих стыдных вещей, и их стыдно произносить. Иначе говоря, это остаток перенесения на условные знаки свойств того предмета, который этими знаками обозначается.

Ребенок очень скоро от стадии рассмотрения слова как качественного свойства предмета переходит к условному обозначению слов, т. е. употребляет слова в качестве знаков, особенно в стадии эгоцентрической речи, о которой мы уже говорили. Здесь ребенок, рассуждая сам с собой, намечает важнейшие операции, которые ему предстоит сделать. Наконец, от стадии эгоцентрической речи ребенок переходит к последующей стадии — к стадии внутренней речи в собственном смысле слова.

Таким образом, в развитии речи ребенка мы наблюдаем те же стадии: натуральную, магическую стадию, при которой он относится к слову как к свойству вещи, затем внешнюю стадию и, наконец, внутреннюю речь. Последняя стадия и есть собственно мышление.

Обо всех примерах можно говорить отдельно. Однако после всего сказанного мы можем принять, что основными стадиями формирования памяти, воли, арифметических знаний, речи являются те же стадии, о которых мы говорили и которые проходят все высшие психические функции ребенка в их развитии.

Глава шестая

Развитие устной речи

Развитие устной речи, вероятно, самое удобное явление для того, чтобы проследить механизм формирования поведения и сопоставить подход к этим явлениям, типичный для учения об условных рефлексах, с психологическим подходом к ним. Развитие речи представляет прежде всего историю того, как формируется одна из важнейших функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта. Именно потому, что эта тема имеет такое центральное значение по существу, мы и начинаем с нее рассмотрение конкретных сторон развития детского поведения.

Первые шаги развития речи совершаются именно так, как указывает теория условного рефлекса относительно развития всякой новой формы поведения.

С одной стороны, в основе детской речи лежит врожденная реакция, наследственный рефлекс, который мы называем безусловным. Он есть база для последующего развития решительно всех условных реакций. Таким безусловным рефлексом, такой наследственной базой, на которой возникает речь взрослого человека, является рефлекс крика, голосовая реакция ребенка. Известно, что она наблюдается уже у новорожденного.

При настоящем состоянии наших знаний о безусловных рефлексах трудно сказать, из какого числа врожденных реакций состоит крик, но после новых работ не подлежит сомнению, что в голосовых реакциях новорожденного не один безусловный рефлекс, а, может быть, ряд тесно связанных между собой безусловных рефлексов. Однако в первые же недели жизни ребенка происходит модификация, которая свойственна всякому условному рефлексу. Повторяясь в известных ситуациях, сочетаясь в этих ситуациях с условными раздражителями и входя в состав

этих ситуаций, голосовые реакции ребенка чрезвычайно рано, уже в первые недели жизни, начинают превращаться в условные голосовые рефлексы. Они вызываются не только различными безусловными внутренними раздражителями, но и условными стимулами, которые сочетаются с различными врожденными реакциями ребенка.

Ш. Бюлер, впервые поставившая цель монографически шаг за шагом записать развитие речи, систематически наблюдала более 40 детей и показала все стадии развития речи в их последовательности. В частности, исследовательница показала, что у ребенка в связи с появлением голосовой реакции возникают реакции социального контакта, устанавливаемого при помощи речи.

Если бы мы перечисляли здесь подробно, как развивается у младенца голосовая реакция, мы увидели бы, что ребенок склонен повторять тот путь, который экспериментально установлен в лабораториях при изучении образования условного рефлекса. Вначале условная реакция в стадии, которая называется генерализованной, появляется в ответ не только на какой-либо единичный сигнал, но и на ряд сигналов, сколько-нибудь схожих, имеющих что-либо общее с данным сигналом. Затем реакция начинает дифференцироваться. Это происходит в связи с тем, что один из сигналов встречается в данной ситуации чаще, чем другой. В итоге реакция начинает возникать только на избранный стимул.

Один из примеров такой генерализованной реакции — проявление голосовой реакции у ребенка на вид матери ила кормилицы. Вначале голосовая реакция проявляется на вид всякого человека, а потом она дифференцируется и проявляется только на вид матери или на принадлежности ее туалета для кормления. Например, Ш. Бюлер удалось наблюдать голосовую реакцию ребенка, если кто-нибудь надевал тот же халат, который обычно надевала мать во время кормления.

Другое очень важное положение, которое мы знаем о голосовой реакции ребенка раннего возраста, следующее: указанная реакция не развивается изолированно, а всегда составляет органическую часть целой группы реакций. У ребенка никогда не проявляется только одна голосовая реакция, а всегда наблюдается ряд движений, внутри которых голосовая реакция составляет лишь одну часть или один элемент. Развитие и здесь идет по пути, уже известному из учения об условных рефлексах.

Так как голосовая реакция связана с определенными внешними впечатлениями, то из неупорядоченного целого, в состав которого она входит, постепенно выделяется самостоятельно голосовая реакция. В первые годы жизни ребенка ее развитие идет следующим путем: из множества неупорядоченных движений, в состав которых входит и голосовая реакция, все больше и больше выделяется дифференцированная голосовая реакция. Имен-

но она начинает приобретать центральное значение. Ряд движений отпадает, и остается только непосредственно примыкающая к голосовой реакции мимика лица, плеч, рук. Наконец, голосовая реакция начинает проявляться только на фоне остальных реакций и четко выделяется из ряда других реакций.

Важно отметить и своеобразие функции, которую голосовая реакция играет в первые полгода жизни ребенка. Физиологи и психологи одинаково согласны, что мы можем приписать голосовой реакции младенца две основные функции, которые имеют опять-таки ясное физиологическое основание. Первая функция заключается в том, что у старых психологов называется выразительным движением. Это безусловная инстинктивная реакция, возникающая как внешнее выражение эмоциональных состояний организма. Так, у ребенка при боли возникает рефлекторно крик, при неудовольствии возникает реакция другого характера. Если бы мы хотели на языке психологии ответить на вопрос, что представляет собой выразительное движение, мы должны были бы сказать: голосовая реакция является симптомом общей эмоциональной реакции, выражающей наличие или нарушение равновесия у ребенка с окружающей средой. Кто не знает по простым наблюдениям, что голодный ребенок кричит не так, как кричит ребенок сытый? Происходит изменение общего состояния организма и отсюда — изменение эмоциональных реакций; при этом изменяется и голосовая реакция.

Значит, первая функция голосовой реакции эмоциональная. Вторая функция, возникающая уже тогда, когда голосовая реакция становится условным рефлексом, есть функция социального контакта. На первом месяце жизни у ребенка формируется специальный, т. е. воспитанный, голосовой условный рефлекс как ответ на голосовую реакцию, исходящую от окружающих ребенка людей. Воспитанный голосовой условный рефлекс наряду с эмоциональной реакцией или вместо нее начинает выполнять по отношению к выражению органического состояния ребенка ту же роль, что и по отношению его социального контакта с окружающими людьми. Голос ребенка становится ею речью или орудием, заменяющим речь в ее наиболее элементарных формах.

Таким образом, мы видим, что и в предыстории, т. е. в течение первого года жизни, детская речь основывается всецело на системе безусловных реакций, преимущественно инстинктивных и эмоциональных, из которых путем дифференциации вырабатывается более или менее самостоятельная условная голосовая реакция. Благодаря этому происходит изменение и самой функции реакции: если раньше функция составляла часть общей органической и эмоциональной реакции, проявляемой ребенком, то теперь она начинает исполнять функцию социального контакта.

Однако голосовые реакции ребенка еще не речь в полном

смысле слова. Тут мы подходим к появлению артикулируемой речи — наиболее трудного момента для правильного понимания развития детской речи, которое является ее культурным развитием. Припомним, что мы говорили вначале о различии физиологической и психологической точек зрения на один и тот же процесс.

Для того чтобы подойти к этому моменту в развитии речи, мы не можем не добавить одно существенное положение: мы видим, что голосовая реакция ребенка развивается в самом начале совершенно независимо от мышления. Ребенку меньше всего можно приписать в полтора года полноценное, сформированное сознание или мысль. Если ребенок кричит, меньше всего можно полагать, будто он уже по опыту знает, что происходит между криком и последующими действиями окружающих и что его крик можно сравнить с нашими намеренными действиями или сообщениями, когда мы говорим, чтобы повлиять на человека.

Таким образом, несомненно, что первая фаза в развитии детской речи нисколько не связана с развитием детского мышления; она не связана с развитием интеллектуальных процессов ребенка. В самом деле, при наблюдениях над идиотами и умственно отсталыми детьми мы видим, что эту стадию развития проходят и идиоты. Эдингеру удалось наблюдать голосовые реакции и у ребенка, родившегося без большого мозга.

Как показывают исследования, не только речь вначале развивается независимо от мышления, но и мышление развивается независимо от речи. Келер и другие психологи ставили опыты с обезьяной и с детьми. Когда исследователи ставили ребенка в такую же ситуацию, в которой обезьяна прибегает к простейшим орудиям и простейшим обходным путям для достижения цели, то у ребенка в возрасте 9—11 месяцев проявлялись простейшие реакции, обнаруженные у обезьяны. Дети, так же как и обезьяна, пользуются веревкой или палкой, берут различные предметы, чтобы пододвинуть к себе цель, совершают обходные пути руками и предметами. Иначе говоря, в этом возрасте у ребенка проявляются простейшие реакции независимо от способов его речи.

К. Бюлер, как мы уже говорили, называет возраст ребенка в 9—12 месяцев шимпанзеподобным, желая указать, что в этом возрасте у ребенка проявляются первоначальные употребления орудий, которые наблюдаются и у шимпанзе.

Таким образом, мы приходим к двум положениям. С одной стороны, развитие речи вначале протекает независимо от развития мышления, причем на первых этапах оно протекает более или менее одинаково как у глубоко отсталых, так и у детей с нормальным мозгом. Сам характер развития речи в первый период всецело подтверждает известную нам картину образования

условного рефлекса, проходящего через все соответствующие стадии. Значит, первые формы речи проявляются независимо от мышления. С другой стороны, на 9—12-м месяце жизни у ребенка появляется простейшее употребление орудий, возникающее тогда, когда речь ребенка еще не оформлена. Создается впечатление, что мысль развивается своим путем, а речь — своим. Это самое важное положение, которое можно сформулировать в отношении развития речи в раннем возрасте.

В известный момент эти линии — развитие речи и развитие мысли, — которые шли разными путями, как бы скрещиваются, встречаются, и здесь происходит пересечение одной и другой линий развития. Речь становится интеллектуальной, связанной с мыслью, мысль становится речевой, связывается с речью. Объяснение этого центрального момента, от которого зависит вся будущая судьба культурного поведения ребенка, и составляет основную задачу настоящей главы.

Изложим вначале некоторые беглые наблюдения, которые по этому поводу имеются. Первую теорию для объяснения особенностей развития мышления и речи предложил В. Штерн, давший полноценную научную монографию о развитии детской речи. Штерн утверждает, что в известном возрасте (предположительно в полтора-два года) у нормального ребенка происходит встреча его мышления и его речи. Иначе говоря, происходит перелом, после которого развитие того и другого начинает идти по совершенно новой линии. Этот момент Штерн называет величайшим открытием, которое делает ребенок в процессе всей жизни. По словам Штерна, ребенок открывает, что всякая вещь имеет имя, что всякому предмету соответствует слово, обозначающее данный предмет.

Откуда же Штерн знает, что ребенок в полтора-два года делает такое открытие? Штерн устанавливает это на основании трех основных объективных симптомов.

Первый симптом. Ребенок, у которого произошел перелом, связанный со встречей линий мышления и речи, начинает скачкообразно увеличивать свой словарь. Если словарь первых стадий ограничивается одним-двумя десятками слов, то теперь он начинает расти и иногда в течение 2—3 месяцев увеличивается в 8 раз. Таким образом, первый признак — скачкообразное увеличение словаря.

Второй симптом. У ребенка появляется так называемая пора первых вопросов: ребенок при виде какого-либо предмета спрашивает в той или иной форме, как называется это, что это. Ребенок ведет себя так, будто знает, что у предмета должно быть имя, хотя взрослые люди этот предмет и не называли.

Третьим симптомом, связанным с первыми двумя, является факт коренного изменения особенностей приобретения детского словаря, изменения, которое характерно для человеческой

речи и которое отсутствует у животных. Это изменение дало повод Штерну полагать, что здесь происходит решительный переход от условно-рефлекторной формы в развитии речи к другим формам. Хорошо известно, что и животные способны усвоить слова человеческой речи, но для их усвоения существуют определенные границы. Животные усваивают столько слов, сколько им дают окружающие люди. Никогда ни одно животное не применило слова сверх тех, которые ему даны, и никогда животное не назвало такой предмет, который не был назван присутствующими. Таким образом, способ усвоения слов у животных и маленьких детей представляет некое пассивное расширение словаря. Новое слово возникает у ребенка как условный рефлекс: когда ребенок слышит от окружающих людей слово, он должен связать его с предметом и только тогда воспроизводит его. Если подсчитать количество слов, приобретенных маленьким ребенком, можно увидеть, что малыш приобретает столько слов, сколько дают окружающие. В полтора-два года происходит решительный перелом: ребенок сам спрашивает, как называется предмет, и сам выискивает недостающие ему слова, активно начинает расширять свой словарь.

Итак, мы имеем три момента: 1) скачкообразное увеличение словаря; 2) пору детских вопросов (появление вопроса: «Как это называется?»); 3) переход к активному расширению детского словаря. Третий момент проводит грань между этапами психического развития ребенка; по третьему моменту можно сказать, произошел или не произошел перелом в развитии данного ребенка.

Как толковать указанные три момента? Что совершается здесь в речи, что именно проявляется в третьем симптоме?

В. Штерн, который впервые установил эти моменты, выдвигает следующую теорию: ребенок ведет себя так, как будто он понимает, что каждая вещь имеет свое имя. Ребенок ведет себя в отношении своего языка так, как мы в отношении иностранного языка. Представим себе, что мы попадаем в чужую страну, знаем несколько слов. Увидя новый предмет, мы непременно спросим: «Как это у вас называется? Что это?» Штерн предполагает, что у ребенка действительно происходит открытие или изобретение, что такое открытие у умственно отсталого ребенка происходит позже, а у идиотов не происходит совсем.

Таким образом, Штерн относит рассматриваемое открытие к развитию мышления ребенка и высказывает предположение, что при этом у ребенка имеет место нечто отличное, нежели простой условный рефлекс. Как говорит исследователь, здесь происходит осознание связи и отношения между знаком и его значением. По мнению Штерна, ребенок открывает значение знака. Это толкование исходит из внешнего фенотипического сходства предметов. Ребенок ведет себя так, как если бы он открыл значе-

ние предмета; отсюда делается предположение, что это действительно открытие. Но на основе правильного генотипического исследования мы знаем, что фенотипическое сходство каких-нибудь процессов или явлений, имеющих тот же вид, еще не означает, что они одинаковы. Кит похож на рыбу, однако исследование устанавливает, что кит — млекопитающее. Нечто подобное происходит и с так называемым открытием ребенка.

Прежде всего невероятно, чтобы ребенок в полтора-два года, когда мышление его находится на чрезвычайно примитивной стадии, способен был сделать открытие, требующее колоссального интеллектуального напряжения. Поэтому сомнительно, чтобы маленький ребенок обладал таким сложным психологическим опытом, при котором он мог бы понять отношение между знаком и значением. Как показывают опыты, даже у детей старшего возраста и у взрослых часто на протяжении всей жизни не происходит этого открытия, они так и не понимают условного значения слов, как не понимают отношения между знаком и его значением.

К. Бюлер, который исследовал глухонемых детей, нашел, что у них это открытие происходит позже, в 6 лет. Дальнейшие опыты показали, что у глухонемых детей, которые научаются говорить, открытие происходит менее драматично, чем предполагает Штерн. Здесь дело меньше всего заключается в том, что ребенок что-то «открывает» и доходит до вопроса, чем же является язык. Здесь происходит нечто более сложное.

Французский исследователь А. Валлон, который исследовал первый период развития ребенка, также считал маловероятным, что у ребенка происходит такое «открытие», потому что дальнейшее развитие детских слов протекает совершенно по типу условных рефлексов.

Простой пример: внук Дарвина утку называет «квак»; затем он и на всех птиц распространяет «квак». Затем это слово распространяется и на жидкости, так как утка плавает в воде; и молоко, и лекарство называется у ребенка «квак». Получается, что молоко и курица носят одно имя, тогда как первоначально оно принадлежало только утке, плавающей в воде. Далее, ребенок видит монету, на которой нарисован орел, монета называется так же и приобретает значение «квак».

Таким образом, мы часто имеем длинную цепь, состоящую из многих изменений, причем слова переходят с одного условного раздражителя на условный раздражитель совершенно другого порядка. Такое распространение значения фактически опровергает положение Штерна. Если бы ребенок открыл, что всякий предмет имеет имя, и догадался, что молоко имеет свое имя, вода — свое, тогда было бы невозможно, чтобы монета, металлическая пуговица, курица назывались одним словом, потому что

эти предметы функционально играют для ребенка различную роль.

Эти данные показывают, что предположение Штерна маловероятно. Нельзя не сказать, что в своем предположении Штерн хочет, исходя в развитии детской речи из общеидеалистических традиций, подчеркнуть активнейшую роль духовного начала в сознании ребенка. По выражению Штерна, он, наряду с материальным и социальным корнями речи, хочет утвердить и ее духовную сторону. Отсюда возникает предположение, что ребенок что-то «изобретает». Но такие поиски у ребенка, который начинает выговаривать звуки, представляются маловероятными. Все опыты по запоминанию, связанные с первыми проявлениями языка и произведенные с детьми в возрасте полутора-двух лет, показывают, до какой степени маловероятно ожидать подобного открытия в столь раннем возрасте.

Таким образом, предположение Штерна отпадает. Остается другое предположение: ребенок не открывает значения слов, в переломный момент не происходит тех активных поисков, которые Штерн склонен видеть у него, а просто ребенок овладевает внешней структурой значения слов, он усваивает, что каждая вещь называется своим словом, он овладевает структурой, которая может объединять слово и вещь таким образом, что слово, обозначающее вещь, как бы становится свойством самой вещи.

Если мы перейдем к истории слова, то увидим, что речь у взрослого человека развивается таким же путем. Чтобы проследить, как у ребенка протекает естественное образование знака, которое вовсе не является интеллектуальным открытием, надо разобраться в том, как вообще строится речь.

Речь и значения слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения, как из этого механизма возникает новое явление, которое как будто выходит за пределы условного рефлекса.

Мы знаем, что наши слова не выдуманы. Однако если спросить всякого человека, как это спрашивают дети, почему данный предмет называется каким-либо словом, например почему окно называется окном, дверь дверью, то большинство из нас не ответит. Больше того, мы вправе предположить, что окно могло бы называться звуковым комплексом «дверь» и наоборот. Все дело только в условности. Мы знаем, однако, что язык возник не из условно изобретенных слов и не из того, что люди условились, например, называть окно окном. Язык возник естественным образом, так что психологически он всецело прошел линию разви-

тия условного рефлекса, которую претерпело слово «квак», перешло от утки на воде к пуговице.

Возьмем простой пример. Психологи-лингвисты утверждают, что в современном языке можно выделить две группы слов, одна из которых отличается наглядностью. Рассмотрим слова, приводимые А. А. Потебней (петух, ворон, голубь). Казалось бы, мы можем сказать, почему голубь называется голубем, а ворон вороном. Но ведь могло быть наоборот? Но если мы возьмем такие слова, как «голубой» или «вороной», «приголубить», «проворонить» или «петушиться», то можно увидеть, чем отличаются эти слова психологически, и констатировать наличие в каждом из этих слов чрезвычайно важной черты. Если нам еще не понятно, почему слова «ворон» и «голубь» относятся к этим птицам, то уже в словах «вороной» и «голубой» это для нас вполне ясно, потому что «вороной» значит черный, а «голубой» — светло-синий. Здесь мы уже не можем допустить, чтобы голубой был назван «вороным», а вороной — «голубым».

Если мы говорим «проворонить» или «приголубить», то эти слова, кроме известного значения, сами по себе еще связывают известную группу звуков с известным значением. Поэтому в таких словах, как «ворон», психологи различают два момента: с одной стороны, *звуковую форму* слова (звуки «в+о+р+о+н»), а с другой — *значение,* которым названа известная птица.

Если возьмем такое слово, как «проворонить», то тут обнаружим три момента: во-первых, комплекс звуков; во-вторых, значение (проворонить — значит прозевать, пропустить); в-третьих, слово связывается еще с определенным *образом,* так что в слове «проворонить» или «прозевать» лежит некоторый внутренний образ (ворона проворонит, когда она откроет рот). Получается некоторое внутреннее сравнение, внутренняя картина, или пиктограмма, условных звуков, связанных с внутренним образом. Когда мы говорим «петушиться», то у нас возникает определенный образ, для которого другое слово непригодно; мы сравниваем человека с петухом; когда говорим «голубое небо», для всех ясно сравнение цвета неба с крылом голубя; когда говорим «вороной конь», то слово «вороной» связывается с крылом ворона. Во всех случаях получается картина, связывающая значение со знаком.

В современном языке мы находим две группы слов: в одной группе слова имеют образ, в другой — нет. Сравнивая слово «капуста» со словом «подснежник», Потебня отмечает, что эти слова как будто принадлежат к двум различным классам, ибо со словом «подснежник» связывается определенный образ (цветок, вырастающий под снегом, который открывается после таяния снега), а название «капуста» кажется произвольным. Но это только фенотипически, генетические же исследования показывают, что всякое слово имеет свой образ, но образ часто затуше-

ван, хотя этимологию каждого слова можно восстановить. Слово «капуста» связывается с латинским словом caput — «голова». Капуста имеет внешнее сходство с головой, только мы забыли или не знаем это связующее звено. Для психологов связующее звено очень важно, ибо без него мы не могли бы понять, почему именно комплекс звуков «к+а+п+у+с+т+а» обозначает это растение. Действительно, история решительно каждого слова показывает, что оно при возникновении было связано с известным образом. Затем по законам психологического развития от этих слов рождаются другие слова. Так что слова не выдумываются, не являются результатом внешних условий или произвольной установки, а рождаются или происходят от других слов. Иногда новые слова появляются в результате перенесения старого значения на новые предметы.

Проследим историю некоторых простейших слов. Из этимологии русского слова «врач» мы знаем, что родственными словами являются славянские слова «врати, ворчат», а первоначальное значение слова «врач» — врущий, «заговаривающий болезнь». Мы видим, что и здесь можно проследить связующее образное звено между звуком и значением. Порой связующее звено может быть так далеко, что современному человеку трудно проследить, как психологически это звено привело к связи с образом данного слова.

Возьмем слово «сутки». Что оно означает? Если сказать, что, по толкованию некоторых диалектологов, оно первоначально означало передний угол в комнате, то нам чрезвычайно трудно без специального анализа представить, каким образом это слово стало обозначать «сутки» в нашем понимании. Сутки — это день и ночь; сопоставительный анализ ряда слов показывает, что оно образовалось от слова «стукнуть». Значит, если взять приставку «су-» (или «со-») и «ткнуть», получается «соткнуть» («сотыкать»). В некоторых губерниях «сутки» обозначало «сумерки» — время, где сталкиваются день и ночь. Потом день и ночь вместе стали называться «сутки».

В некоторых словах корень бывает найти чрезвычайно просто, но вскрыть происхождение слова — трудно. Например, кто знает, что «окунь» называется так от слова «око», т. е. «рыба с большими глазами»?

История других слов еще более сложна. Например, думал ли кто, что слова «разлука», «лукавый» связаны с образом тетивы? Когда при натягивании тетивы у лука тетива рвалась, это означало «разлука». Так как лук — это просто кривая, то различались линии — «прямая» и «лукавая».

Таким образом, решительно всякое слово имеет свою историю, в его основе лежит первоначальное представление или образ, и связующее звено привело к образованию нашего слова.

Значит, нужно произвести специальный анализ, для того чтобы вскрыть историю этого образования.

В русской речи сплошь и рядом происходит процесс обратного порядка. Потебня освещает этот процесс.

Так, в народной речи искажаются некоторые литературные слова: вместо «палисадник» говорят «полусадик». При таком искажении слову придается известная образность. Вместо «тротуар» говорят «плитуар». Искажение позволяет приписать слову тот образ, который связывает звук со значением, содержащимся в слове. А. А. Шахматов приводит новейшие искажения: «семисезонное» (вместо демисезонное) пальто. «Демисезонное» превращено в «семисезонное» не потому, что так легче произнести, а потому, что тогда слово становится понятнее: пальто на все сезоны.

То же самое объяснение можно дать одному из первых революционных слов: в народе говорят «прижим» вместо «режим». Говорят «старый *прижим»,* потому что с этим связывается определенный образ. Точно так же опубликованное В. И. Далем слово «спинжак» возникло потому, что эта одежда надевается прежде всего на спину. Слово, приобретая форму «спинжак», получает осмысленное значение.

К сожалению, мы можем привести очень ограниченное количество примеров подобных искажений в детской речи. Так, известны детские слова «мокресс» (вместо «компресс»), «мазелин» (вместо «вазелин»). Эти искажения понятны: компресс связан с представлением о чем-то мокром, а вазелином намазывают. При таком искажении получается связующее звено между звуковым составом и значением слов.

А. А. Потебня, проанализировав простую фразу, имеющую логический смысл, установил, что она означает в буквальном понимании слова. Оказалось, что всякая такая фраза имеет сейчас неосознаваемые звенья. Например, употребляя некоторые слова в переносном смысле, мы опираемся на определенный образ. Так, если мы говорим: «Мы стоим на почве «фактов», то в буквальном смысле это значит «стоять уверенно» или «быть уверенным», потому что в основании утверждения мы имеем нечто положительное в виде определенных фактов. Фраза содержит как будто бессмысленное сочетание слов, но, с точки зрения нашей непосредственной речи, имеет образное значение. Ведь когда мы говорим, что мы стоим на почве фактов, то мы менее всего готовы представить себя стоящими на земле и еще менее — стоящими на почве. Мы употребляем выражение в переносном смысле. Но когда человек говорит, что он стоит на почве фактов, то мы невольно сравниваем позицию человека, опирающегося на факты, с позицией человека, стоящего на почве, на земле, стоящего прочно, а не висящего в воздухе.

Таким образом, всякая наша фраза и вся наша речь имеет

переносное значение. Если мы сейчас вернемся к развитию детской речи, то увидим: при клинических экспериментах нам удается установить то же самое, что мы имеем в развитии слов. Точно так же, как в развитии нашей речи слова не возникают произвольно, а всегда возникают в виде естественного знака, связанного с каким-нибудь образом или с какой-то операцией, и в детской речи знаки возникают не от того, что ребенок их себе выдумывает: ребенок получает знаки от окружающих и лишь потом осознает или открывает функции этих знаков.

Точно так же, несомненно, происходило с человечеством, когда оно изобретало какие-нибудь орудия. Для того чтобы орудие стало орудием, оно должно было обладать какими-нибудь физическими свойствами, необходимыми для применения в данной ситуации. Рассмотрим в качестве орудия палку. Нужно было, чтобы палка обладала физическими свойствами и отвечала данной ситуации.

Равным образом, для того чтобы какой-нибудь стимул стал психологическим знаком, он должен обладать известными психологическими свойствами. В самом общем виде мы можем сказать: какой-нибудь стимул становится естественным знаком, естественным символом у ребенка тогда, когда ребенок охватит одну и ту же структуру со всеми элементами, с которыми она связана.

Мы можем спросить: где же у ребенка образная речь, о которой мы говорили? Где же в развитии речи ребенка та связь, которая служит звеном между знаком и значением, которая позволила бы нам понимать ее в процессе распространения значения как условный рефлекс или как перенесение рефлекса из одного порядка в другой? Конечно, у ребенка этого нет. Когда ребенок усваивает слова, он усваивает их внешним образом. Следует лишь пояснить, почему мы забыли некоторые значения и почему приходится вспоминать, что слово «сутки» означало «сумерки», а еще раньше — «стык двух стен». Так именно появляются и другие слова, происхождение которых теперь кажется непонятным. На основе закона условного рефлекса происходит отбрасывание промежуточных звеньев. Вспомним, что мы говорили о реакции выбора. Она протекает у ребенка так, что постепенно промежуточные звенья отпадают и происходит сращивание по типу шва. Наша речь представляет собой бесконечное количество сращиваний по типу шва, при которых промежуточные звенья выпадают, так как становятся ненужными для значения современного слова.

Рассмотрим слово «чернила». Мы знаем, что обозначает это слово, потому что в нашем языке свежо слово «черный», от которого происходит слово «чернила». Но означает ли это, что чернила всегда должны быть черными? Чернила бывают и красные, и зеленые. Как видно, название по признаку цвета и по этому

образу противоречит некоторым свойствам предмета. Тогда некоторые старые свойства отбрасываются и получается конфликт между старым узким значением слова и дифференцированным новым, конфликт между узким и несущественным или частным значением и более существенным и общим. Откуда образовалось первоначальное название «чернила»? Ведь первое, что бросается в глаза, первый признак — то, что это есть нечто черное. Происходит простое перенесение значения по типу условного рефлекса с черного на чернила. Но существенным в чернилах является то, что они — жидкость. Существенно ли для жидкости, что она черная? Конечно, нет. Значит, признак «черный» несуществен. Наконец, слово «чернила» связывается с определенной реакцией: это нечто, чем можно писать, значит, опять-таки то, что чернила черные, не так уж существенно, важно, что ими можно писать. Вся история развития языка показывает, что дело происходит именно так.

Во всех европейских языках наше слово «корова» этимологически означает «рогатая». Это слово в латинском языке обозначает козу, во французском — оленя.

У ребенка, который получает от нас каждое конкретное слово, замыкается непосредственный узел (или связь) между данным словом и соответствующим ему предметом. Эта связь, или условный рефлекс, возникает у ребенка естественным путем, поскольку у ребенка нет открытия нового знака, а также и потому, что он употребляет слово как знак этого предмета. Но если мы попытаемся пронаблюдать клинически, как у ребенка самостоятельно возникает знак, или сформировав его экспериментально, то увидим, что в эксперименте возникновение знаков проходит те стадии, которые прошел язык через связующие звенья.

В опытах мы ставим ребенка в такую ситуацию: ребенок в игре весьма охотно обозначает любой предмет названием любого другого предмета. Например, у играющих детей тарелка или часы могут выполнять любую функцию. Так, мы можем условиться, что, допустим, нож — это доктор, крышка от чернильницы — извозчик, часы — аптека, еще какой-нибудь предмет — лекарство и т. д. Затем мы производим ряд простейших действий между этими предметами, и ребенок прекрасно запоминает их символическое значение. Ребенок легко может рассказать соответствующую историю, например о том, как доктор сел на извозчика, поехал к больному, выслушал его, прописал лекарство и за этим лекарством пришлось пойти в аптеку. Иногда ребенок рассказывает и более сложные вещи. Интересно отметить, что ребенок хорошо запоминает, что часы — это аптека и т. д.; существенно, что и ребенок младшего возраста не ошибается в игре. Ребенок 5 лет через несколько опытов начинает постепенно выделять первичные признаки, которые являются связующим зве-

ном. Поставьте перед ребенком часы и скажите, что это аптека. Что бы мы ни делали потом с часами, ребенок переводит эти действия на слово «аптека». Так, цифры на часах он начинает сравнивать с лекарствами. «Аптека» — первый стимул, который выделяется и служит связующим звеном между знаком и значением.

Иначе говоря, ребенок сам создает знак постольку и только так, поскольку и как этот знак создается вообще в развитии нашей речи. Когда на опыте ребенок связывает непосредственно две вещи, скажем аптеку с часами, то ребенок выделяет один из признаков, скажем циферблат, и через признак связывает аптеку с часами. Равным образом, когда перед ребенком младшего возраста кладется книга, которая обозначает «лес», то ребенок говорит, что это лес, потому что у книги черный переплет. Для ребенка 5 лет недостаточно, что книга обозначает лес, ребенок уже выделяет из ряда стимулов один, предположим черный цвет, и этот признак начинает играть роль связующего звена между знаком и значением.

Попытаемся суммировать сказанное. Предыстория детской речи показывает, что речь развивается, как всякий условный рефлекс, это развитие проходит все стадии, известные из лабораторного изучения условного рефлекса. В частности, существенно, что развитие речи протекает независимо от мышления, а мышление развивается независимо от развития детской речи, но в известный момент то и другое сталкиваются. У ребенка около двух лет проявляется скачкообразное увеличение словаря, его активное расширение, после чего наступает полоса вопросов: «Что это? Как это называется?»

На основании того, что мы знаем, мы должны отвергнуть предположение Штерна, будто в момент скрещивания речи и мышления у ребенка происходит открытие значения слова. Генетический анализ показывает, что говорить об открытии трудно. Очевидно, ребенок усваивает сперва не внутреннее отношение между знаком и значением, а внешнюю связь между словом и предметом, причем *это* происходит по законам развития условного рефлекса, в силу простого контакта между двумя раздражителями. Именно поэтому трудно допустить, что раньше происходит открытие или осознание предмета, а затем уже складывается его функция. На деле происходит непосредственное усвоение функций, и только на основе такого усвоения возникает позднее осознание предмета. Таким образом, тот момент открытия, о котором говорит Штерн, все более и более отодвигается.

Глава седьмая

Предыстория развития письменной речи

В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком малое место по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка. До сих пор обучение письму ставится узкопрактически. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи. Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую, из-за чего обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным пользованием этим механизмом. Нечто подобное происходило и при обучении глухонемых устной речи, когда все внимание учителей было направлено на выработку у детей правильной артикуляции, постановки отдельных звуков и четкого их выговора. За техникой произношения глухонемой ученик не замечал самой устной речи. Получалась картавая речь.

Как правильно замечали противники этого метода, детей обучали не устной речи, а произношению слов. То же самое часто происходит и при обучении письму. Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания. Такое положение объясняется прежде всего историческими причинами: именно тем, что практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи. И поэтому вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым. В отличие от обучения устной речи, в которую ребенок врастает сам собой, все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика и вследствие этого превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план. Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самодеятельности, а дается ему извне, из рук учителя и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, например навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки.

Одностороннее увлечение механизмом письма сказалось не

только на практике, но и на теоретической постановке вопроса. Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т. д. Проблема письменной речи как таковой, т. е. особой системы символов и знаков, овладение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, разработана в психологии в высшей степени мало.

Сейчас, несмотря на ряд уже имеющихся исследований, мы еще не в состоянии написать сколько-нибудь связной и полной истории развития письменной речи у ребенка. Мы можем только наметить важнейшие пункты этого развития, остановиться на его главнейших этапах. Овладение письменной речью означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков.

Как правильно говорит А. Делакруа, особенность этой системы в том, что она представляет собой символизм второй степени, который постепенно становится прямым символизмом. Это значит, что письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно промежуточная связь, именно устная речь, может отмирать, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними.

Для нас ясно, что овладение этой сложной системой знаков не может совершаться исключительно механически, извне, путем простого произношения, путем искусственной выучки. Для нас ясно, что овладение письменной речью, как бы оно в решающий момент ни определялось извне школьной выучкой, на самом деле есть продукт длительного развития высших функций поведения ребенка. Только подходя к обучению письму с исторической точки зрения, т. е. только при попытке понять этот момент во всей истории культурного развития ребенка, мы можем подойти к правильному решению всей психологии письма.

История развития письменной речи у ребенка представляет огромные трудности для исследования. Развитие письменной речи, насколько можно судить по имеющимся материалам, не идет по единой линии, сохраняя какое бы то ни было подобие преемственности форм. В истории развития письменной речи у ребенка встречаются самые неожиданные метаморфозы, т. е. превращение одних форм письменной речи в другие. Она, по прекрасному выражению Болдуина, есть в такой же мере эволюция, как и инволюция. Это значит, что наряду с процессами развития, движения вперед и нарождения новых форм мы на каждом шагу можем констатировать процессы свертывания, отмирания, обратного развития старых.

Как и в истории культурного развития ребенка, мы часто встречаемся здесь с признаками скачкообразных изменений, с нарушениями или перерывами в линии развития. Линия развития письменной речи у ребенка иногда как бы совсем исчезает, затем вдруг как бы совершенно ниоткуда, извне, начинается новая линия, и с первого взгляда кажется, что между оборвавшейся прежней и начавшейся новой нет решительно никакой преемственной связи. Но только наивное представление о развитии как о чисто эволюционном процессе, совершающемся исключительно путем постепенного накопления отдельных мелких изменений, незаметного перехода одной формы в другую, может закрыть от наших глаз истинную сущность происходящих процессов. Только тот, кто склонен представлять себе все процессы развития как процессы прорастания, станет отрицать, что история письменной речи ребенка с полным правом может быть представлена единой линией развития, несмотря на те разрывы, отмирания и метаморфозы, о которых говорилось выше.

Мы уже знаем, что весь процесс культурного развития ребенка, как и весь процесс его психического развития, представляет собой образец революционного развития. Мы видели выше, что сам тип культурного развития поведения человека, возникающий из сложного взаимодействия органического созревания ребенка и культурной среды, по необходимости должен на каждом шагу представлять нам пример такого революционного развития. Вообще для науки тип революционного развития не является новым, он нов только для детской психологии, и поэтому, несмотря на отдельные, очень смело поставленные исследования, мы еще не имеем в детской психологии сколько-нибудь связной попытки дать историю развития письменной речи как исторический процесс, как единый процесс развития.

Психологическая сторона овладения письмом должна быть представлена не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, но как известный момент в развитии поведения, с необходимостью возникающий на определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным. Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее явной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества. Однако для того, чтобы внешняя система средств стала психической функцией самого ребенка, особой формой его поведения, для того, чтобы письменная речь человечества стала письменной речью ребенка, нужны сложные процессы развития, в которых мы сейчас пытаемся разобраться, конечно, только в самых общих чертах.

Из сказанного ясно, что развитие письменной речи имеет длинную историю, чрезвычайно сложную и начинающуюся за-

долго до того, как ребенок в школе приступает к изучению письма. Первой задачей научного исследования и является вскрытие предыстории детской письменной речи, необходимо показать, что приводит ребенка к письму, через какие важнейшие моменты проходит эта предыстория, в каком отношении она стоит к школьному обучению. Предыстория детской письменной речи протекает нередко в таких формах, в которых без специального анализа трудно открыть этапы, подготавливающие развитие письма. Часто этапы при неблагоприятных внешних условиях протекают до такой степени скомканно, задержанно и подпочвенно, что их не всегда удается обнаружить и установить. Поэтому, как мы видели прежде, самым надежным способом выяснить некоторые важнейшие моменты протекающей скрыто предыстории письменной речи является экспериментальное исследование. Для того чтобы изучить интересующие нас явления, мы прежде всего должны их вызвать, создать и посмотреть, как они протекают и складываются. Иначе говоря, здесь тот же принцип применения экспериментального метода в генетическом исследовании для выяснения скрытых, ушедших вглубь, сокращенных, а иногда недостающих при простом наблюдении звеньев исследуемого процесса.

История развития письма начинается с возникновения первых зрительных знаков у ребенка и опирается на ту же естественную историю рождения знаков, из которых родилась речь. Именно жест есть первоначальный зрительный знак, в котором заключается уже, как в семени, будущий дуб, будущее письмо ребенка. Жест является письмом в воздухе, а письменный знак — очень часто просто закрепленным жестом.

В. Вундт указал на связь картинного или пиктографического письма с жестом. Очень часто, полагает Вундт, изобразительный жест обозначает просто воспроизведение какого-нибудь графического знака. В других случаях, наоборот, знак является фиксированием и закреплением жеста. Так, картинное письмо индейцев всякий раз заменяет линию, соединяющую точки, на которую указывает движение руки или указательного пальца. Указательная линия, превращающаяся в пиктографическое письмо, означает как бы закрепленное движение указательного пальца. Все эти символические обозначения в картинном письме, говорит Вундт, могут быть объяснены, только если выводить их из языка жестов, даже если символы впоследствии отделяются от него и могут вести самостоятельное существование. Мы увидим ниже, что и в исследовании пиктографического письма, экспериментально вызванного у ребенка, мы замечали то же самое закрепление указательного жеста в виде линии, но это было гораздо позже и означало скорее возвращение к более ранней стадии развития. Но и там смещенная во времени, благодаря экспериментатору, генетическая связь письменного знака и жеста выра-

жается с наибольшей ясностью. О ней мы будем говорить отдельно.

Сейчас мы хотели бы наметить два момента, генетически связывающих жест с письменным знаком. Первый момент — каракули, производимые ребенком. Ребенок, как мы многократно наблюдали во время опытов, рисуя, очень часто переходит к драматизации, показывая жестом то, что он должен изобразить, а след, оставляемый карандашом, только дополняет изображаемое посредством жеста. В психологической литературе мы знаем только единственное указание на это. Мы думаем, что бедность подобных наблюдений объясняется просто отсутствием внимания к описанному явлению, в высшей степени важному в генетическом отношении.

Так, Штерн сделал замечательное наблюдение, указывающее на отдаленное родство рисования и жеста. Мальчик 4 лет иногда движениям руки придавал значение изображения. Это было через несколько месяцев после того, как каракули сменились обыкновенным беспомощным рисованием. Например, один раз жало комара символизировалось как бы колющим движением руки, острием карандаша. В другой раз ребенок хотел показать на рисунке, как делается темно при закрывании занавесей, и провел энергичную черту сверху вниз на доске, как будто он опускает оконную штору. Причем нарисованное движение не означало шнура, но выражало именно движение при задергивании занавесей.

Подобных наблюдений мы могли бы привести огромное количество. Так, ребенок, которому надо изобразить бег, начинает показывать пальцами это движение, а получившиеся на бумаге отдельные черточки и точки он рассматривает как изображение бега. Когда он хочет нарисовать прыгание, его рука начинает делать движение, изображающее прыжки, и на бумаге остаются следы этого движения. Мы склонны первые рисунки детей, их каракули считать скорее жестом, чем рисованием в настоящем смысле слова. К этому же феномену мы склонны свести и проверенный нами экспериментально факт, что ребенок при рисовании сложных предметов передает не их части, но общие качества (впечатление круглости и т. п.). Когда ребенок показывает рукой цилиндрическую банку в виде замкнутой кривой, то тем самым он жестом как бы изображает нечто круглое. Рассматриваемая фаза в развитии ребенка прекрасно совпадает с теми общедвигательными выражениями психики, которые характеризуют ребенка этого возраста и которые, как показало исследование Башушинского, определяют весь стиль и особенности его первых рисунков. Так же поступает ребенок и при изображении сложных или отвлеченных понятий. Он не рисует, а указывает, а карандаш только закрепляет его указательный жест. На предложение нарисовать хорошую погоду ребенок указывает плавным го-

ризонтальным движением руки на низ листа, объясняя: «Это — земля», а затем, делая ряд путаных штриховых движений сверху, объясняет: «А это — погода хорошая». В специальных наблюдениях мы имели возможность видеть родственность в изображении жестом и рисунком и получили у ребенка 5 лет символическое и графическое изображение через жест.

Второй момент, который образует генетическую связь между жестом и письменной речью, приводит нас к игре ребенка. Как известно, в игре одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно также, что при этом не важно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает. Наиболее важно ее функциональное употребление, возможность выполнить с ее помощью изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры. Комочек тряпок или деревяшка становится в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функцию знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл. Вся символическая изобразительная деятельность полна таких указывающих жестов. Так, верховой лошадью становится для ребенка палочка, потому что ее можно поместить между ног, к ней можно применить тот жест, который будет указывать, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Таким образом, детская символическая игра, с этой точки зрения, может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек. Только на основе указывающих жестов игрушка сама постепенно приобретает свое значение, точно так же, как и рисование, поддержанное сначала жестом, становится самостоятельным знаком.

Только с этой точки зрения возможно научно объяснить два факта, которые до сих пор еще не имеют должного теоретического объяснения.

Первый факт в игре для ребенка — все может быть всем. Это можно объяснить тем, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту, который наделяет его этим значением. Отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, с каким именно предметом ребенок будет иметь дело в данном случае. Предмет обязательно должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста.

Второй факт: уже очень рано в играх 4—5-летних детей наступает словесное условное обозначение. Дети договариваются между собой: «Это будет дом, это — тарелка» и т. д. В этом же

примерно возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкующая, объясняющая и сообщающая смысл каждому отдельному движению, предмету и поступку. Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру, организует одно целое и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков. Уже в игре мы находим момент, приводящий к эмансипации предмета в качестве знака и жеста. Благодаря долгому употреблению значение жеста переходит на предметы, которые на время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать известные условные предметы и отношения.

Мы пытались экспериментально проследить самостоятельное рождение знаков из предметов и смогли установить (опытным путем) своеобразную стадию предметного письма у ребенка. Как мы уже указывали, опыты проводились в виде игры, при которой отдельные, хорошо знакомые детям предметы условно, в шутку, начали обозначать предметы и лица, участвовавшие в игре. Например, откладываемая в сторону книга означает дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Дальше детям показывают при помощи изобразительных жестов на этих предметах какую-нибудь несложную историю, которую испытуемые чрезвычайно легко читают.

Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает и осматривает детей, выписывает рецепт, уезжает, няня идет в аптеку, возвращается, дает детям лекарство. Большинство детей 3 лет читают такую символическую запись чрезвычайно легко. Дети 4—5 лет читают и более сложную запись: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, пострадавший отправляется в аптеку, затем домой. Охотник идет в лес убивать волка... Примечательно, что сходство предметов не играет заметной роли в понимании символической предметной записи. Все дело только в том, чтобы эти предметы допускали соответствующий жест и могли служить для него точкой приложения. Поэтому вещи, явно не относящиеся к данной структуре жестов, ребенок отвергает с полной категоричностью.

Так, в игре, которая проводится сидя за столом и в которой требуются небольшого размера вещи, лежащие на письменном столе, ребенок категорически отказывается принимать участие. Когда мы берем его пальцы, кладем на книгу и говорим: «А это, в шутку, будут дети» — он возражает, что такой игры не бывает. Пальцы слишком связаны для него с собственным телом, для того чтобы служить объектом для соответствующего указательного жеста. Точно так же очень большие предметы, стоящие в

комнате, как шкаф или кто-нибудь из присутствующих, не могут участвовать в этой игре.

Мы, таким образом, видим совершенно ясное экспериментально полученное разграничение двух функций речи, о которых мы говорили, когда имели в виду устную речь ребенка. Сам по себе предмет выполняет функцию замещения: карандаш замещает няню, а часы — аптеку; но только относящийся к ним жест сообщает им этот смысл, указывает на этот смысл. Под влиянием указательного жеста у детей старшего возраста предметы обнаруживают тенденцию не только замещать означаемые ими вещи, но и указывать на них. При этом происходит первое, чрезвычайно важное «открытие» ребенка. Так, когда мы кладем книгу с темной обложкой и говорим, что это будет лес, ребенок сам от себя добавляет: «Ну да, это лес, потому что здесь черно, темно».

Он выделяет таким образом один из признаков предмета, который является для него указанием на то, что книга должна означать лес. Точно так же, когда металлическая крышка обозначает извозчика, ребенок указывает пальцем и говорит: «Вот это — сиденье». Когда часы должны обозначать аптеку, один ребенок указывает на циферблат и говорит: «Вот это — лекарство и аптека», другой указывает на кольцо и говорит: «Это — подъезд, это — вход в аптеку». Беря бутылочку, играющую роль волка, ребенок указывает на горлышко и говорит: «А это — его рот». На вопрос экспериментатора, указывающего на пробку: «А это что?» — ребенок отвечает: «А это — он схватил пробку и держит в зубах».

Во всех примерах мы видим одно и то же, а именно: привычная структура вещей как бы изменяется под влиянием нового значения, которое она приобрела. Под влиянием того, что часы обозначают аптеку, в них выделяется один признак, который принимает на себя функцию нового знака, указание, каким способом часы обозначают аптеку. Обычная структура вещей (пробка, затыкающая бутылочку) начинает изображаться в новой структуре (волк держит в зубах пробку). Изменение структуры настолько сильно, что в ряде опытов мы из раза в раз наблюдали, как у ребенка остается символическое значение предмета. Часы во всех играх означали у нас аптеку, в то время как другие предметы быстро и часто меняли свое значение. Переходя к новой игре, мы кладем те же часы и, согласно новому ходу действия, объявляем: «Вот это булочная». Ребенок сейчас же ставит ребром руку на часы, разделяя их пополам, и говорит, показывая на одну половину: «Хорошо, вот здесь — аптека, а здесь — булочная». Старое значение, таким образом, стало самостоятельным и служит средством для нового. Приобретение самостоятельного значения мы могли констатировать и вне игры: когда падает нож, ребенок восклицает: «Доктор упал».

Таким образом, предметы и без указательного жеста сохраняли приобретенное значение. Следя за историей выделения и изображения знаков, мы не можем не вспомнить аналогии с развитием речи и значением слов. И там слова, как мы видели выше, получают определенное значение посредством какого-нибудь образного признака, который указывает на это значение. Слово «чернила» обозначает жидкость для письма через старое значение и через признак «черное». Точно так же, как часы обозначают для ребенка аптеку через цифры, обозначающие лекарство. Таким образом, знак приобретает самостоятельное объективное развитие, не зависящее от жеста ребенка, и в этом мы видим вторую большую эпоху развития письменной речи ребенка.

Так же обстоит дело с рисованием. Здесь мы видим, что письменная речь ребенка не возникает естественным путем. Мы говорили уже, что первоначальный рисунок возникает из жеста руки, вооруженной карандашом. Здесь он приводит к тому, что изображение начинает самостоятельно обозначать какой-нибудь предмет. Это выражается в том, что нарисованные штрихи получают соответствующее название.

Ш. Бюлер обратила внимание на то, что процесс развития детской штриховки при рисовании постепенно продвигается вперед: словесное обозначение преобразуется из последующего в одновременное. В конце концов оно становится названием, предшествующим самому рисованию. Это означает, что из последующего обозначения нарисованной формы развивается намерение изобразить нечто неопределенное. Забегающая вперед речь служит средством для важного духовного прогресса.

Г. Гетцер, желая исследовать, насколько ребенок школьного возраста созревает психологически для обучения письму, впервые экспериментально широко поставила этот вопрос. Она попыталась исследовать, как развивается у ребенка функция символического изображения вещей, столь важная для обучения письму. Для этого Гетцер нужно было экспериментально выяснить развитие символической функции у детей от 3 до 6 лет. Опыты состояли из четырех основных серий. В первой исследовалась символическая функция в игре. Ребенок должен был, играя, изображать отца или мать и делать то, что они делают в течение дня. В процессе игры возникало условное толкование предметов, вовлекаемых в игровой круг, и исследовательница могла проследить символическую функцию, придаваемую вещам в игре. Затем изображать отца или мать должен был строительный материал, после этого надо было рисовать их цветными карандашами. Особенное внимание во второй и третьей сериях обращалось на момент называния соответствующего значения. И, наконец, в четвертой серии исследовалось во время игры в почтальона, насколько ребенок может воспринять чисто условное объединение знаков, так как закрашенные разными

цветами уголки служили знаками различного вида корреспонденции, разносимой почтальоном: телеграмм, газет, денежных переводов, пакетов, писем, открыток и т. д.

Таким образом, экспериментальное исследование поставило в один ряд различные виды деятельности, объединяемые только тем, что каждый из них опирался на символическую функцию, и попыталось поставить все эти виды деятельности в генетическую связь с развитием письменной речи.

В опытах Гетцер можно с чрезвычайной ясностью проследить, как символическое значение в игре возникает при помощи изобразительного жеста и при помощи слова. Здесь широко проявилась детская эгоцентрическая речь. В то время как у одних детей все изображается при помощи движения и мимики и речь не привлекается в качестве символического средства, у других речь сопровождает действие: ребенок говорит и действует. У третьей группы начинает господствовать чисто словесное выражение, не поддерживаемое никакой другой деятельностью. Наконец, четвертая группа детей почти вовсе не играет, и единственным средством изображения сделалась у них речь, в то время как мимика и жест отступили на задний план.

Опыт показал, что с годами постепенно уменьшается процент чисто игровых действий и начинает нарастать преобладание речи. Самым существенным выводом из этого генетического исследования является, как говорит Гетцер, тот факт, что разница в игре между 3- и 6-летними детьми состоит не в восприятии символов, а в том способе, с помощью которого употребляются различные формы изображения. В наших глазах это наиболее важный вывод, показывающий, что символическое изображение в игре и на более ранней ступени является, в сущности, своеобразной формой речи, непосредственно приводящей к письменной речи.

По мере развития называние все больше и больше передвигается к началу процесса, и сам процесс, таким образом, носит характер записывания только что названного слова. Уже 3-летний ребенок понимает изобразительную функцию постройки; 4-летний называет свои продукты уже до того, как начинает строить. То же имеет место и при рисовании. Оказывается, 3-летний ребенок заранее еще не знает символического значения рисунка, и только к 7 годам дети овладевают этим вполне. Уже прежний анализ детского рисунка с несомненностью показывает, что с психологической точки зрения мы должны рассматривать его как своеобразную детскую речь.

Ребенок, как известно, рисует вначале по памяти, и если ему предложить нарисовать сидящую напротив мать или какой-нибудь предмет, находящийся перед ним, ребенок рисует, ни разу не взглянув на оригинал, изображая, следовательно, не то, что он видит, а то, что он знает. Другое доказательство мы видим в

том, что детский рисунок не только не учитывает, а прямо противоречит реальному восприятию предмета. Так возникает то, что Бюлер называет рентгеновским рисунком. Ребенок изображает человека в одежде, но при этом рисует его ноги, живот, кошелек, лежащий в кармане, и даже деньги в кошельке, т. е. то, о чем он знает, хотя этого нельзя видеть при данном изображении. Рисуя человека в профиль, ребенок приделывает ему второй глаз, рисует вторую ногу у всадника, изображаемого в профиль. Наконец, в детском рисунке пропускаются очень важные части изображаемого предмета, когда, например, ребенок рисует ноги растущими прямо из головы, пропуская шею и туловище. Все это показывает, что ребенок рисует, по словам Ш. Бюлер, по существу так же, как говорит.

Это дает нам право рассматривать рисование ребенка как предварительную стадию его письменной речи. Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо. Техника детского рисунка показывает, что рисунок есть именно графический рассказ, т. е. своеобразная письменная речь ребенка. И поэтому само рисование ребенка, по верному замечанию Ш. Бюлер, есть скорее речь, чем изображение.

Как показал Д. Селли, ребенок не стремится к изображению, он гораздо более символист, чем натуралист, он нисколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только дать некоторое указание на вещь, которую изобразил. Ребенок стремится скорее назвать и обозначить рисунок, чем представить.

Ш. Бюлер справедливо указывает, что рисование начинается у ребенка тогда, когда словесная, устная речь сделала уже большие успехи и стала привычной. И дальше, говорит она, речь вообще доминирует и формирует по своим законам большую часть душевной жизни. К этой части принадлежит и рисование, о котором можно сказать, что оно в заключение снова поглощается речью, поскольку вся графическая способность выражений современного среднего культурного человека выливается в письме. Память ребенка не содержит в это время простых образов представления, но в большей части состоит из облеченного речью или способного быть облеченным ею предрасположения к суждениям.

Когда ребенок, рисуя, проявляет новые сокровища своей памяти, то это делается по способу речи, как бы путем рассказывания. Главнейшая черта этого способа — известная отвлеченность, к которой по своей природе необходимо принуждает всякое словесное описание. Мы видим, таким образом, что рисование есть графическая речь, возникающая на основе словесной речи. Схемы, отличающие первые детские рисунки, в этом смысле напоминают словесные понятия, которые сообщают только существенные и постоянные признаки предметов.

В отличие от письменной эта стадия речи есть еще символизм первой степени. Ребенок изображает не слова, а предметы и представления этих предметов. Но само развитие рисования у ребенка не является чем-то само собой разумеющимся и возникающим чисто механически. Здесь есть свой критический момент при переходе от простого чиркания на бумаге к использованию следов карандаша в качестве знаков, изображающих или означающих что-либо. Все психологи согласны, что здесь, как говорит Ш. Бюлер, должно произойти открытие у ребенка того, что проводимые им линии могут что-либо означать. Это открытие Селли поясняет на примере, когда ребенок, рисуя без всякого смысла и значения, провел случайно спиральную линию, в которой вдруг уловил известное сходство, и закричал радостно: «Дым, дым!»

Большинство психологов полагают, что ребенок, рисуя, открывает в уже нарисованной им форме сходство с каким-нибудь предметом, отсюда его рисование приобретает функцию знака. Можно предположить, что дело происходит несколько иначе: ребенок благодаря ряду обстоятельств наталкивается на то, что рисунок может изобразить нечто. Так, у детей узнавание вещей на чужих рисунках обычно предшествует собственному рисованию. Но процесс узнавания нарисованного, хотя и встречается в раннем детстве, является все-таки, как показало наблюдение, не первоначальным открытием символической функции. Первоначально ребенок, если и узнает сходство рисунка с предметом, принимает рисунок за похожий предмет, но не за его изображение или символ.

Девочка, которой показали рисунок ее куклы, воскликнула: «Кукла, такая, как эта!» Возможно, она имела в виду еще один предмет, такой же, как и у нее. Ни одно из наблюдений, говорит Гетцер, не принуждает нас принять, что понимание предмета есть вместе с тем и понимание того, что рисунок изображает. Для девочки рисунок являлся не изображением куклы, но еще одной куклой, такой же, как та. Доказательством этого служит то, что ребенок довольно долго относится к рисунку как к предмету. Так, К. Бюлер у этой девочки наблюдал, как она пыталась снять с бумаги нарисованные ею же штрихи, цветы, нарисованные на зеленом фоне, и т. д.

Мое внимание привлекло то, что и в более позднем возрасте ребенок, который уже называет свои рисунки и правильно определяет рисунки других, еще долгое время сохраняет отношение к рисунку как к вещи. Например, когда на рисунке изображен человек спиной к наблюдателю, ребенок переворачивает лист на другую сторону для того, чтобы увидеть лицо. Даже у детей 5 лет мы всегда наблюдали, что на вопрос: «Где лицо и где нос?» — ребенок переворачивал рисунок другой стороной и только после этого отвечал, что их нет, они не нарисованы.

Мы думаем, что наибольшее основание имеет мнение Гетцер, утверждающей, что первичное символическое изображение должно быть отнесено именно к речи, что уже на основе речи создаются все остальные символические значения знаков. В самом деле, отодвигающийся к началу момент называния при рисовании также с большой ясностью говорит о том, под каким сильным давлением речи развивается детский рисунок. Скоро он превращается в настоящую письменную речь, которую мы имели случай экспериментально наблюдать, предлагая детям изобразить знаками какую-нибудь более или менее сложную фразу. При этом, как мы уже говорили, мы наблюдали в рисунке проявление жестов (протянутых рук, указательных пальцев) или линий, которые их заменяли, и могли, таким образом, как фильтром, отсеять образную и указательную функцию слова.

С наибольшей ясностью в этих опытах проявились тенденции у школьников к переходу от чисто пиктографического к идеографическому письму, т. е. к изображению отвлеченными символическими знаками отдельных отношений и значений. С наибольшей отчетливостью превосходство речи над письмом мы наблюдали в записи одного из школьников, который передает отдельным рисунком каждое слово фразы. Так, фраза «Я не вижу овец, но они там» записывается следующим образом: фигура человека («я»), такая же фигура с повязкой на глазах («не вижу»), две овцы («овец»), указательный палец и несколько деревьев, за которыми видны те же овцы («но они там»). Фраза «Я тебя уважаю» передана следующим образом: голова («я»), другая голова («тебя»), две человеческие фигуры, из которых одна держит в руках шляпу («уважаю»).

Таким образом, мы видим, как рисунок послушно следует за фразой и как устная речь внедряется в рисование ребенка.

Выполняя задание, детям приходилось часто делать подлинные открытия, изобретать соответствующий способ изображения, и мы действительно могли убедиться в том, что развитие речи является решающим в развитии письма и рисования ребенка.

Наблюдая спонтанные проявления детского письма, Штерн приводит ряд примеров, показывающих, как происходит это развитие и как протекает весь процесс письма. Так, ребенок, самостоятельно выучившийся писать, пишет с левого нижнего края страницы направо, каждая новая строчка надстраивается сверху и т. д.

А. Р. Лурия, в связи с нашими общими исследованиями, задался целью экспериментально вызвать и проследить момент открытия символики письма, для того чтобы иметь возможность его систематически изучить. Исследование показало, что история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Если не знать предыстории

детского письма, нам останется непонятно, как ребенок овладевает сразу сложнейшим приемом культурного поведения — письменной речью. И нам станет понятно, что это может случиться только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него овладение идеей и техникой записи. В опытах Лурия ставил ребенка, еще не умеющего писать, в ситуацию, когда он вынужден был произвести некоторую примитивную запись. Ребенку предлагали запомнить известное число фраз, обычно значительно превышавшее механическую способность ребенка к запоминанию. Когда ребенок убеждался, что запомнить он не в состоянии, ему давали лист бумаги и разрешали как-нибудь отметить или записать предлагаемые фразы.

Часто ребенок встречал это предложение недоумением, заявлял, что не умеет писать, но ему настойчиво предлагали как-нибудь догадаться, как ему поможет запомнить карандаш и бумага. Таким образом, сам исследователь давал ребенку определенный прием и смотрел, насколько ребенок оказывается в состоянии им овладеть, насколько штрихи карандаша переставали быть для испытуемого простыми черточками и становились знаками для запоминания соответствующих обозначений. Этот прием напоминает нам опыты Келера с обезьянами, когда, не дожидаясь, пока они проявят умение взять палку, он ставил их в такие ситуации, где надо было использовать ее в качестве орудия; давал им палку в руки сам и наблюдал, что из этого выйдет.

Опыты показали, что маленькие дети 3—4 лет не могут относиться к письму как к средству: они чисто механически записывают заданную фразу выше ряда каракулей и записывают раньше, чем услышат. Ребенок пишет, подражая взрослому, но это еще та стадия детского письма, при которой ребенок не может использовать письмо как ряд мнемотехнических знаков; записи нисколько не помогают ему запомнить заданные фразы; припоминая, он вовсе не глядит на свою запись. Но стоит продолжить эти опыты, для того чтобы убедиться, что дело вдруг начинает существенно меняться. Среди нашего материала мы встречаем иногда удивительные на первый взгляд случаи, резко расходящиеся со всем только что изложенным. Ребенок записывает так же бессмысленно, недифференцированно, ставит ничего не значащие каракули и черточки, но, когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он их читает, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд показывает, какие черточки что обозначают.

У ребенка возникает совершенно новое отношение к своим черточкам, они впервые превращаются в мнемотехнические знаки. Например, ребенок разносит отдельные черточки по бумаге так, что связывает с каждой черточкой определенную фра-

зу. Возникает своеобразная топография: одна черточка в углу означает корову, другая вверху — трубочиста и т. д. Черточки, таким образом, являются примитивным указательным знаком для памяти, знаком того, что нечто нужно воспроизвести. С полным основанием мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Ребенок постепенно превращает недифференцированные черточки в указательные знаки; символизирующие штрихи и каракули заменяются фигурками и картинками, а последние уступают свое место знакам. Опыты позволили не только описать сам момент такого открытия, но и проследить, как он протекает в зависимости от известных факторов. Вводимые в заданные фразы, указывающие на количество и форму, они впервые ломают тот бессмысленный, ничего не выражающий характер записи, когда разные представления и образы выражаются совершенно одинаковыми черточками и каракулями.

Вводя в предлагаемый материал данные о количестве, мы довольно легко даже у 4—5-летних детей вызываем дифференцированную запись, отражающую это количество. Необходимость записать количество, быть может, впервые родила письмо. Точно так же включение цвета, формы играет наводящую роль в открытии ребенком механизма письма. Такие фразы, как «Из трубы черный, черный дым идет»; «Зимой белый снег бывает»; «Мышь с длинным хвостом»; «У Ляли два глаза и один нос», очень быстро приводят к тому, что ребенок переходит от письма, играющего роль указательного жеста, к письму, уже содержащему в зачатке изображение. От него ребенок переходит прямо к рисунку, и мы, таким образом, оказываемся свидетелями его перехода к пиктографическому письму. Пиктографическое письмо особенно легко развивается у ребенка потому, что, как мы видели, детский рисунок в сущности и является своеобразной графической речью. Однако и здесь, как показывают опыты, у ребенка происходят все время конфликты: рисунок как средство еще часто смешивается с рисунком как самодовлеющим непосредственным процессом.

Особенно легко наблюдать это у отсталых детей, которые от зарисовки заданных фраз переходят по ассоциации к самостоятельному рисованию. Ребенок вместо записывания начинает рисовать картинки. От пиктографического письма ребенок переходит постепенно к идеограмме, в том случае когда рисунок непосредственно не передает содержания фразы. Опыты показали, что ребенок идет по обходному пути и вместо трудно изображаемого целого рисует его легко изображаемые части, схему, а иногда, наоборот, воспроизводит всю ситуацию, в которой заключено значение заданной фразы.

Мы уже говорили, что переход к символическому письму, как показали наши опыты, знаменуется проявлением ряда про-

сто зарисованных жестов или линий, которые обозначают жесты. Исследуя, как пишет ребенок, не умеющий писать, но уже знающий буквы, мы видим, что он пробегает те же самые этапы, которые мы только что описали. Развитие письма заключается не только в постоянном улучшении какого-нибудь одного приема, но и в резких скачках, характеризующих переход от одного приема к другому. Ребенок, умеющий писать буквы, но не открывший еще для себя механизма письма, записывает еще так же недифференцированно, разделяя отдельные буквы и их части, затем не умея их воспроизвести.

Опыты показали, что ребенок, знающий буквы и выделяющий при помощи их отдельные звуки в словах, далеко не сразу приходит к полному овладению механизмом письма. Однако и в том, о чем мы только что говорили, недостает еще самого важного момента, который характеризует настоящий переход к письменной речи. Легко заметить, что здесь всюду письменные знаки представляют собой символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия, и ребенок на описанной нами ступени не доходит до символизма второго порядка, который заключается в использовании письменных знаков для устных символов слов.

Для этого ребенку необходимо сделать основное открытие, а именно: рисовать можно не только вещи, но и речь. Лишь это открытие привело человечество к гениальному методу письма по словам и буквам; оно же приводит ребенка к буквенному письму и с психологической точки зрения должно строиться как переход от рисования вещей к рисованию речи. Однако трудно проследить, как совершается этот переход, потому что соответствующие исследования еще не привели к определенным результатам, а общепринятые методы обучения письму не позволяют пронаблюдать процесс перехода. Одно несомненно: по всей вероятности, подлинная письменная речь ребенка (а не овладение навыком письма) развивается подобным путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов. Различные методы обучения письму позволяют совершить это различным образом. Многие методы пользуются вспомогательным жестом как средством объединения письменного и устного символа; другие — рисунком, изображающим соответствующий предмет, и весь секрет обучения письменной речи заключается в том, чтобы должным образом подготовить и организовать этот естественный переход. Как только он совершится, ребенок овладевает механизмом письменной речи, ему остается в дальнейшем только совершенствовать этот способ.

При современном состоянии психологических знаний многим покажется в высшей степени натянутой мысль, что все рассмотренные нами этапы — игра, рисование и письмо — могут быть представлены как различные моменты единого по существу

процесса развития письменной речи. Слишком велики разрывы и скачки при переходе от одного приема к другому, для того чтобы связь отдельных моментов выступила достаточно наглядно и ясно. Но эксперименты и психологический анализ приводят нас именно к такому выводу и показывают, что, каким бы сложным ни казался нам сам процесс развития письменной речи, каким бы зигзагообразным, разорванным и спутанным он ни представлялся поверхностному взгляду, на деле перед нами единая линия истории письма, приводящая к высшим формам письменной речи. Высшая форма, которой мы коснемся вскользь, заключается в том, что письменная речь из символизма второго порядка становится снова символизмом первого порядка. Первоначальные письменные символы служат обозначением словесных. Понимание письменной речи совершается через устную, но постепенно путь этот сокращается, промежуточное звено в виде устной речи выпадает, и письменная речь становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная речь. Стоит только представить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, обогащаться всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова, чтобы понять решающий момент, переживаемый ребенком при открытии письма.

Для нас сейчас важен один вопрос в развитии высших форм письменной речи — о молчаливом и громком чтении.

Исследование чтения показало, что в отличие от старой школы, которая культивировала громкое чтение, молчаливое чтение является социально наиболее важной формой письменной речи и обладает еще двумя серьезными преимуществами. Уже с конца первого года обучения тихое чтение обгоняет громкое по числу фиксаций движения глаз по строчке. Следовательно, сам процесс движения глаз и восприятия букв облегчается при молчаливом чтении, характер движения становится ритмичнее, реже наблюдаются обратные движения глаз. Вокализация зрительных символов затрудняет чтение, речевые реакции замедляют восприятие, связывают его, расщепляют внимание. Не только сам процесс чтения, но, как ни странно, и понимание выше при тихом чтении. Исследование показало наличие определенной корреляции между скоростью чтения и пониманием. Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения.

При чтении вслух образуется зрительный промежуток, когда *глаз* забегает вперед и синхронизируется с голосом. Если во время чтения мы фиксируем то место, на котором покоится глаз, и

тот звук, который в данную минуту произносится, мы получим этот зрительно-звуковой промежуток. Исследования показывают, что промежуток постепенно растет, что у хорошего чтеца больший зрительно-звуковой промежуток, что скорость чтения и промежуток растут вместе. Мы видим, таким образом, что зрительный символ все больше освобождается от устного. Если мы вспомним, что школьный возраст является как раз возрастом образования внутренней речи, для нас станет ясно, какое мощное средство восприятия внутренней речи мы имеем в молчаливом или тихом чтении про себя.

К сожалению, экспериментальное исследование до сих пор изучало чтение как сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка. Но даже и здесь исследование показало, что число самих механизмов чтения зависит от рода материала. Работа зрительного механизма до известной степени подчинена процессам понимания. Как представить себе понимание при чтении? Мы не можем сейчас дать сколько-нибудь ясный ответ на этот вопрос, но все известное до сих пор заставляет нас предполагать, что, как и всякий процесс, пользование законом письменной речи на определенной стадии развития становится внутренним процессом. То, что обычно называют пониманием читаемого, должно быть определено раньше всего с генетической стороны как известный момент в развитии опосредованной реакции на зрительные символы.

Для нас ясно, что понимание не заключается в том, чтобы при чтении каждой фразы у нас возникали образы всех тех предметов, которые в ней упоминаются. Понимание не сводится к образному воскрешению предмета или даже к называнию соответствующего звукового слова, оно, скорее, заключается в оперировании самим знаком, в отнесении его к значению, к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания.

Ярким примером непонимания при чтении может служить чтение имбецилов. Так, П. Я. Трошин описывает имбецила, который, читая, приходил в восторг от каждого слова: «Птичка божия (ай, птичка, птичка! — Бурное удовольствие) не знает (не знает! — То же проявление)» или «Граф Витте приехал (приехал, приехал!) в Петербург (в Петербург, Петербург!)» и т. д.

Сосредоточенность внимания, прикованность его к каждому отдельному знаку, неумение руководить вниманием и переносить его так, чтобы ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений, и составляет основные черты «понимания» текста у имбецила. Наоборот, в устанавливании отношений, выделении важного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого и заключается тот процесс, который называется обычным пониманием.

Характеризуя в кратких чертах историю развития письмен-

ной речи у ребенка, мы приходим к четырем в высшей степени важным практическим выводам.

Первый: обучение письму было бы естественно перенести в дошкольный возраст. В самом деле, если открытие символической функции письма возможно уже у детей раннего возраста, как показали опыты Гетцер, то обучение письму должно сделаться обязанностью дошкольного воспитания. И мы, действительно, видим ряд моментов, указывающих на то, что обучение письму у нас, с психологической точки зрения, запоздалое.

Рассматривая детей с точки зрения обучения их письму, П. П. Блонский указывает, что ребенок, овладевающий грамотой в 4,5 года, должен быть квалифицирован как гений, а усваивающий ее между 4,5 и 5 годами 3 мес. — как в высшей степени умный. Между тем мы знаем, что обучение грамоте в большинстве европейских и американских стран начинается, как правило, в 6 лет.

Исследования Гетцер показали, что 80% 3-летних детей овладевают произвольным соединением знака и значения, а 6-летние уже вполне способны к этой операции. По ее наблюдениям, психическое развитие между 3 и 6 годами заключается не столько в развитии самой операции пользования произвольным знаком, сколько в успехах, которые делают внимание и память ребенка. Гетцер полагает, что уже трехлетки в подавляющем большинстве могли бы обучиться чтению и письму, поскольку это связано с овладением символическим письмом. Правда, Гетцер не учитывает, что письмо является символизмом второго порядка, в то время как ее данные позволяют говорить лишь о символизме первого порядка. Со всей справедливостью она критикует воспитание, при котором ребенок в 3—4 года обучается грамоте: указывает на систему М. Монтессори, обучающую в детском саду чтению и письму, и на многие французские школьные учреждения, поступающие так же. С психологической стороны, говорит Гетцер, это не невозможно, но трудно вследствие недостатка памяти и внимания ребенка.

С. Берт приводит сведения относительно Англии, где обязательное школьное обучение начинается с 5 лет, но дети 3—5 лет, если есть место, допускаются в школу, где их обучают азбуке. В 4 года огромное большинство детей умеют читать. За обучение чтению и письму в более раннем возрасте энергично высказывается М. Монтессори. Она обучает читать и писать 4-летних детей. В процессе игры, путем предварительных упражнений, как правило, все дети в ее садах в Италии в 4 года начинают писать, а в 5 лет читают так хорошо, как ребенок первого школьного года, что по сравнению с Германией означает скачок на 2 года.

Своеобразие приема Монтессори в том, что письмо возникает как естественный момент в процессе развития руки; трудность письма для детей заключается не в незнании букв, а в не-

достаточной развитости мелкой мускулатуры руки. С помощью тщательных упражнений Монтессори добивается того, что письму дети научаются не путем писания, а путем рисования, штриховки. Они научаются писать до того, как приступают к письму, и поэтому начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно. Процесс обучения письму занимает очень мало времени. Двое из ее 4-летних детей менее чем за полтора месяца научились писать настолько, что могли уже самостоятельно писать письма. Из наблюдений за развитием ребенка в семье, где в большом употреблении книги, карандаш и особенно где есть старшие, читающие и пишущие дети, мы знаем, что ребенок самопроизвольно в 4—5 лет овладевает письмом и чтением, как овладевает и устной речью. Ребенок самостоятельно начинает писать отдельные цифры, буквы, читать их на вывесках, складывать из них слова и естественным путем проделывает то, что формирует в детском саду Монтессори.

Но опыт Монтессори показывает, что дело гораздо сложнее, чем может показаться с первого взгляда. Если, с одной стороны, школьное обучение письму запаздывает, ибо дети уже в 4—5 лет могут вполне овладеть этими механизмами как со стороны моторной, так и со стороны символической функций, то, с другой стороны, как ни странно, обучение письму в 6 и даже 8 лет преждевременно, т. е. искусственно, в том же смысле, в каком понимает Вундт раннее развитие устной речи у ребенка. Это значит, что техника письма дается ребенку раньше, чем у него назревает потребность в письменной речи, и письменная речь становится для него нужной. Если письмо и как мускульная деятельность, и как символическое восприятие очень легко возникает из игры, то нельзя забывать, что по психологическому значению, которое оно играет в поведении, оно далеко отстоит от игры.

В этом смысле совершенно правы критики Монтессори, показывающие ограниченность того понимания развития, которое вытекает у Монтессори из натуралистического анатомизма и ведет к механической пассивности ребенка. В течение полутора месяцев, говорит Гессен, 4—5-летние дети научаются писать с изумляющей нас каллиграфичностью. Но отвлечемся на время от правильности и изящества выводимых детьми букв и обратим внимание на содержание написанного. Что пишут дети Монтессори? «Мы желаем доброй пасхи инженеру Талани и начальнице Монтессори»; «Я хочу добра директрисе, учительнице, а также доктору Монтессори»; «Дом ребенка, улица Кампаньи» и т. д.

Мы не отвергаем возможность обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы ребенок, поступая в школу, умел уже писать и читать, но обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку. Если же умения употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые

попавшиеся, явно подсказанные учительницей слова, то очевидно, что такое занятие будет чисто механическим средством, которое может скоро надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность, не будет расти его формирующаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку.

Здесь как нельзя ярче сказывается основное противоречие, которое характеризует не только опыт Монтессори, но и школьное обучение письму: письму обучают как известному моторному навыку, а не как сложной культурной деятельности. Поэтому, наряду с первым вопросом о переносе обучения письму в дошкольный возраст, выдвигается само собой требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики. Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычки руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи.

Многие педагоги, как Гетцер, будучи не согласны с общим духом обучения чтению и письму у Монтессори, высказываются все же за перенос обучения письму из школы в детский сад, но и здесь сказывается ложный подход к проблеме и недооценка значения письменной речи. Подобно речи, говорят педагоги, умение читать и писать в элементарном смысле слова является скорее навыком психофизического порядка. Нет ничего более ошибочного, чем такой подход к письму. Мы видели, какую сложную предысторию переживает письмо до своего окончательного развития, какие скачки, метаморфозы, открытия необходимы для того, чтобы оно развилось и установилось. Мы знаем, какое принципиальное изменение вносит речь во все поведение ребенка. Поэтому нельзя считать овладение чтением и письмом простым психофизическим навыком. Указываемая тщательность даже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте объясняется не тем, что обучение чтению и письму не может стать предметом школьного урока, а тем, что все эти методы не учитывают главного и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки. Недаром Гетцер говорит, что между умением читать и писать, умением говорить, самому одеваться и раздеваться, умением элементарно рисовать нет принципиальной разницы. Заслугу Монтессори Гетцер видит в том, что она показала: умение писать есть в значительной мере чисто «мускульная способность».

Мы же видим в этом как раз самое слабое место метода Монтессори. Для нее письмо есть чисто мускульная деятельность, поэтому ее дети и пишут бессодержательные письма. Между умением писать и умением одеваться существует принципиальная разница, которую мы старались подчеркнуть в про-

должение всей главы. Двигательный мускульный момент в письме, играющий, несомненно, огромную роль, является моментом подчиненным, и именно непониманием этого объясняется неуспех Монтессори.

Какой вывод надо отсюда сделать?

В. Штерн оспаривает мнение Монтессори о необходимости обучения ребенка чтению в 4 года и считает не случайным, что во всех культурных странах начало такого обучения совпадает с началом 7-го года жизни. В подтверждение Штерн ссылается на наблюдение М. Мухов: именно бедность в играх в садиках Монтессори побуждает детей обратиться к письму и чтению. В садах, устроенных по системе Ф. Фребеля, где у ребенка гораздо больше занятий, наблюдений, работы для развития фантазии и интересов, самостоятельности в игре, дети этого возраста редко сами по себе проявляли интерес к чтению и письму. Мнение Мухов получает косвенное подтверждение из наблюдения над тем, как без дидактических влияний ребенок сам приходит к потребности читать и писать. Здесь, как говорит Штерн, созревание этой способности протекает по совсем другим путям.

Все наши наблюдения, приводимые выше, и ставили целью показать, до какой степени умение читать и писать принципиально отличается от умения одеваться и раздеваться. Мы старались раскрыть все своеобразие и сложность того пути, которым ребенок приходит к обучению письму. Грубая упрощенность задач, на которые наталкиваются обычно при психологическом рассмотрении педагогического процесса, сказывается ярче всего в том, когда даже лучшие педагоги склонны рассматривать оба навыка — письма и одевания — как принципиально одно и то же. Настоящий психологический анализ показывает, а каждый педагог знает из практики, до какой степени это не одно и то же, до какой степени обучение письму должно проделать сложный путь развития. Обучение письму как навыку приводит именно к принципу нежизненного письма, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка. Когда читаешь письма детей Монтессори и восхищаешься их каллиграфичностью, нельзя отделаться от впечатления, что перед нами дети, которые научились ударять по клавишам, но которые глухи к музыке, вызываемой их пальцами.

Третье положение, которое мы пытались выдвинуть как практический вывод из наших исследований, — требование естественного обучения письму. Здесь Монтессори сделала очень многое. Она показала, что моторная сторона этой деятельности может быть вызвана в естественном процессе игры ребенка, что письмо надо не навязывать, а выращивать. Она представила естественный путь развития письма. Идя этим путем, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем развитии, а не как к внешней выучке. Монтессори показала, что есте-

ственной стихией при обучении чтению и письму является детский сад, а это значит, что наилучший метод обучения тот, при котором дети не научаются писать и читать, а при котором оба навыка являются предметом игры. Но для этого нужно, чтобы буква стала таким же элементом детской жизни, каким является, например, речь. Так же как дети сами собой научаются говорить, они должны сами научиться читать и писать.

Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в игре. Но то, что Монтессори сделала в отношении двигательной стороны навыка, следует сделать в отношении внутренней стороны письменной речи, ее функционального усвоения. Нужно так же естественно привести ребенка и к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо возникало в развитии ребенка. Мы можем указать для этого только самый общий путь. Подобно тому как ручной труд и овладение штрихами являются подготовительными упражнениями у Монтессори к развитию навыка письма, указанные нами моменты — рисование и игра — должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагогу следует организовать нужные действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другому. Педагог должен провести ребенка через критические моменты, вплоть до открытия того, что рисовать можно не только предметы, но и речь. Но такая методика обучения письму — дело будущего.

Если бы мы хотели суммировать практические требования и выразить их в одном положении, то могли бы сказать: рассмотрение вопроса приводит нас к требованию обучать ребенка письменной речи, а не писанию букв.

М. Монтессори обучала своим способом не только нормальных, но и умственно отсталых детей того же интеллектуального возраста, правильно указав, что она развила метод Сегена, примененный впервые к умственно отсталым детям. Ей удалось научить нескольких слабоумных писать орфографически и каллиграфически так хорошо, что она смогла их заставить принять участие в общем экзамене вместе с нормальными детьми. Слабоумные выдержали испытание очень хорошо.

Таким образом, мы получаем два чрезвычайно важных указания. Во-первых, то, что умственно отсталому ребенку того же интеллектуального возраста доступно усвоение чтения и письма. Однако здесь с еще большей яркостью проявляется отсутствие требования жизненного письма и обучения письменной речи, о которых мы говорили. Именно из-за этих методов Гетцер отвергает принцип Монтессори, указывая, что в раннюю пору дети еще не доходят до понимания написанных слов и что результаты Монтессори есть фокус, не имеющий никакой педагогической

цены. Часто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед, культурное развитие ребенка и обучение его чтению и письму. По мнению Гетцер, обучение следовало бы начинать раньше, чем ребенок достигнет той психической зрелости, которая необходима для овладения письменной речью. Что касается метода обучения, то Гетцер также высказывается за приемы дошкольного воспитания, за то, чтобы чтение и письмо подготавливались у ребенка рисованием и возникали в процессе игры, а не школьного обучения.

Важность овладения письменной речью как таковой, а не только внешней грамотой, настолько велика, что иногда исследователи прямо разделяют умственно отсталых на читающих и не читающих. В самом деле, если делить умственно отсталых по степени овладения речью, то надо сказать, что идиот — это человек, не владеющий речью вовсе; имбецил владеет только устной речью, а дебил способен овладеть и письменной речью, но тем важнее и тем труднее обучить дебила овладению не только механизмом чтения и письма, но и действительной письменной речью, умению писать и письменно выражать свои мысли. Мы уже знаем, что для умственно отсталого ребенка та же самая задача является более творческой, чем для нормального. Чтобы овладеть письменной речью, умственно отсталому ребенку надо больше напрячь творческие силы, это для него более творческий акт, чем для нормального. В экспериментах мы видели, как умственно отсталые дети с большим трудом и большой затратой творческих сил проделывают те же самые поворотные моменты в развитии письменной речи, которые мы наблюдали у нормальных. В этом смысле можно сказать, что понимание читаемого и само развитие чтения — венец всякого культурного развития, на которое способен умственно отсталый ребенок.

На слепых детях мы видели как бы экспериментальное доказательство того, в какой степени обучение чтению и письму не есть простой моторный навык, простая мускульная деятельность, потому что у слепых навык совершенно другой, содержание мускульной деятельности глубоко отлично по сравнению со зрячими. А между тем при совершенно другой моторной стороне письма психологическая сторона письма у слепого ребенка остается той же. Слепой не может овладеть письменной речью как системой зрительных навыков, и поэтому у него огромная задержка в развитии всей деятельности, связанной со знаками, как мы уже могли констатировать в отношении развития речи. Отсутствие рисования очень задерживает развитие письменной речи у слепого ребенка, но его игры, в которых жест так же придает значение и смысл предмету, приводят его прямым путем к письму. Читают и пишут слепые при помощи выпуклых точек, означающих наши буквы. Глубокое своеобразие всего моторного навыка, когда слепой ребенок читает двумя пальцами, объясня-

ется тем, что осязательное восприятие строится совершенно иначе, чем зрительное.

Казалось бы, перед нами совершенно другой моторный навык, но психологически, говорит Делакруа, процесс обучения слепого совпадает с таким же процессом у зрячего; как и там, внимание от самих знаков постепенно переходит на означаемое, и процессы понимания вырабатываются и устанавливаются таким же точно путем. В развитии письма слепых мы видим яркий пример того, каким путем идет у ненормального ребенка культурное развитие. Там, где у него есть расхождение между выработанной в процессе исторического развития системой знаков и его собственным развитием, мы создаем особую культурную технику, особую систему знаков, которая психологически выполняет ту же самую функцию.

Своеобразие развития письменной речи у глухонемого недооценено до сих пор, и, вероятно, гибельная ошибка во всем обучении речи глухонемых та, что их учат сначала устной, а затем письменной речи, между тем как должно быть обратное. Основным видом речи, символизмом первого порядка для глухонемого ребенка должна быть письменная речь. Читать и писать он должен выучиваться так, как наш ребенок выучивается говорить, а устная речь должна строиться у глухонемого как чтение написанного. Тогда письменная речь становится основным способом словесного развития глухонемого ребенка. Если обучать глухонемого ребенка письменной речи, а не только чистописанию, то мы можем привести его к высшим ступеням развития, к которому он никогда не придет через общение с другими людьми, но может прийти только через чтение книг.

Глава восьмая

Развитие арифметических операций

Известно, что принцип упорядочения, т. е. придания количеству известной структуры, дающей возможность охватить определенное множество на глаз, остается до сих пор основным принципом психологии операций с множеством. Мы гораздо легче заметим отсутствие солдата в роте солдат, чем отсутствие человека в неупорядоченной толпе. Если мы слушаем песню или стихи и если выпадает один такт или один слог, то хотя мы и не знаем этих тактов или слогов, но непосредственно на слух мы почувствуем пропуск. Так поступает и ребенок. Он берет неупорядоченную кучу предметов, строит их в ряды, как бы роту солдат, и сразу видит, что одного не хватает. Дети понимают служебное

значение упорядочения. Это выражается в следующем. Дети, которые привыкли строить из кубиков, очень рано начинают проверять результаты деления тем, что из кубиков или шашек строят предметы, например складывают модель трактора. Все дети складывают так же, и каждый видит, хватило ли кубиков на трактор. Дети сверяют результаты деления просто по тракторам. Примечательно, что дети относятся к складыванию фигур не как к самоцели, но как к арифметической игре, а именно как к средству и доказательству. Если все складывают трактор, а один ребенок говорит: «Я сложил часы» — то дети будут требовать, чтобы он сломал свои часы и сделал трактор. Надо, чтобы было сложено что-то сравнимое. Это уже единица исчисления. Дети протестуют, когда все складывают трактор, а один — часы. Они видят, что этим они лишаются средства проверить, что здесь нет общего знаменателя.

Еще интереснее те случаи, когда в эксперименте мы затруднили момент проверки. Детям нужно было разделить ряд карандашей различного цвета, формы и величины. Это — не кубики, не шашки, которые совершенно одинаковы и из которых легко сложить трактор. Дети поступают так, как с точки зрения их арифметики совершенно правильно, а с точки зрения нашей — неверно. Они начинают с того, что раскладывают группы карандашей — все они оказываются разными. Дальше дети пытаются уравнять эти группы. Один карандаш выше, другой ниже... И тут дети начинают складывать из карандашей палочки. Все карандаши укладываются в одну палочку и каждый получает по такой палочке. Но у одного будет пять коротких, а у другого — две длинные. С точки зрения арифметики это неправильное деление, а с формальной точки зрения, к которой прибегает ребенок, — правильное.

Еще один в высшей степени важный момент заключается в следующем. У нас остаток не может быть больше делителя; у детей бывает иначе. Ребенок осуществляет раздачу при помощи «тракторов». Деление заключается в следующем: дети сразу отбирают по нескольку «тракторов» или «часов». На каждый трактор уходит шесть шашек, а участников игры четыре. Представьте, что у ребенка в результате остается пять шашек. Можно ли разделить их между четырьмя детьми? Можно, но из пяти шашек нельзя построить трактор; в результате для ребенка пять шашек — число, превышающее делитель, оказывается в остатке. Это — величина, которую при данном способе деления невозможно разделить.

В указанном факте мы видим экспериментальное доказательство того, что такое деление есть уже опосредованная операция. Можно отказаться разделить между четырьмя участниками пять шашек и рассматривать их как остаток. Но здесь ребенок делает не на глаз, он выбирает известную фигуру — трактор или

часы, которая служит какой-то мерой как единица. И если единица состоит из шести шашек или кубиков, то пять шашек оказываются в остатке, т. е. создается ситуация, которая невозможна при непосредственной арифметике.

В переходе от непосредственной арифметики к опосредованной, от реакции на глаз к реакции, которая в качестве вспомогательного средства прибегает к трактору, часам, палочкам, заключается самый важный момент в арифметическом развитии ребенка. Наблюдения Раншбурга и его учеников над глубоко отсталыми детьми показали, что у этих детей трудно вызвать переход от непосредственной реакции на количество к реакции, привлекающей в качестве подсобного средства ту фигуру, которая служит единицей. Оказывается, наша десятичная система затруднительна и почти непостижима для глубоко отсталых. Выше первого десятка такой ребенок не идет. Система как таковая им не усваивается. Как говорит Раншбург, в развитии ребенка имеется важный симптом, по которому можно предугадать, как пойдет усвоение арифметики. Если ребенок не прибегает к тем приемам деления, о которых я говорил, то есть все основания ожидать, что он окажется неспособным к восприятию культурной арифметики. Основная культура в развитии счета заключается в том, что происходит переход от непосредственного восприятия количества к опосредованному, к тому, что ребенок начинает приравнивать количества к известным знакам, оперировать с такими знаками.

Чтобы закончить с дошкольной арифметикой, придется указать на последний этап, который проходит ее развитие. Довольно скоро ребенок старшего возраста обнаруживает, что способ деления при помощи «тракторов», «часов» все-таки отвлекает и силы, и внимание, и время от непосредственной задачи, стоящей перед ним. Ребенок наталкивается на арифметические трудности, одна из которых заключается в том, что остаток превышает делитель. Тогда ребенок переходит к другой, более простой форме операций. Он начинает в качестве основного вспомогательного средства пользоваться не такими конкретными формами, как «тракторы», «часы», а известными пространственными, абстрактными формами, которые соответствуют количеству и могут делиться по единицам.

Насколько нам удалось проследить, это, видимо, последний этап в развитии дошкольной арифметики. Мы не можем сказать, по каким путям пошло бы дальнейшее развитие, если бы ребенок был предоставлен самому себе, если бы он не попадал в школу и не обучался нашей системе счета, если бы он дальше развивался естественным, натуральным путем. Практически мы не наблюдаем этого. Почти всегда возникают чрезвычайно ответственные моменты в развитии ребенка, всегда происходит столкновение его арифметики с другой формой арифметики, ко-

торой его обучают взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным.

Иначе говоря, здесь развитие заключается в известном переломе, в известном столкновении, в известной коллизии между теми формами оперирования с количеством, которые ребенок выработал сам, и теми, которые ему предлагают взрослые. До сих пор психологи и математики делятся на два лагеря. Одни говорят, что процесс усвоения арифметики идет более или менее по прямой линии, что дошкольная арифметика подготавливает школьную совершенно естественно, как лепет ребенка подготавливает его речь. Школьный учитель только направляет ребенка и толкает его дальше в том же направлении. Другие методисты утверждают, что процесс протекает совсем иначе. От дошкольной стадии к школьной происходит известный перелом, переход с одного пути на другой. Это смещение знаменует собой поворотный пункт в арифметическом развитии ребенка.

Ребенок от непосредственного восприятия количества переходит к опосредованному опытом, т. е. к овладению знаками, цифрами, к правилам их обозначения, к тем правилам, которыми мы пользуемся и которые заключаются в том, что оперирование предметами заменяется оперированием числовыми системами. Если мы хотим разделить известное количество предметов между определенным числом участников, то мы сначала подсчитываем предметы и участников. Затем производится арифметическая операция деления. Момент, когда ребенок от непосредственной реакции на количество переходит к отвлеченным операциям над знаками, и является моментом конфликтным. Он создает коллизию между прежней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков.

Мы не можем представить, что развитие идет по совершенно прямой линии. Здесь много скачков, переломов, поворотов. Интересно взять для наблюдения детей, которые, с одной стороны, еще не умеют считать по-настоящему, но уже имеют начатки обычного счета, а с другой — еще не оставили вполне «натуральную арифметику». Стоит это сделать, и мы увидим, что оба способа счета вступают в конфликт, отталкивают один другой. Здесь мы подходим к основному хорошо известному методическому спору в арифметике: каким образом учить счету — путем ли численных фигур или путем выведения счетного ряда.

Мы задавались вопросом, в каком отношении находятся счет и восприятие ребенка. Мы видели, что на первой ступени развития форма является вспомогательным средством для счета. Мы приводили простой пример, где легче заметить отсутствие одного человека — в роте солдат или в толпе. Форма, т. е. известное упорядочение и правильность самого зрительного впечатления, — важнейшая опора для правильного схватывания количе-

ства. Первая стадия развития ребенка — упорядочение формы и восприятие ее — самая важная; она является стимулом для развития восприятия количества. Возьмите простую игру в домино, и вы увидите, что ребенок, не зная счета, может играть в домино, схватывая фигуры 2 и 2. Совершенно ясно, что упорядоченная форма в высшей степени стимулирует, помогает развитию арифметики примитивной, натуральной. Отсюда следует, что для различных систем счета можно использовать различные предметы. Совершенно ясно, что не всегда можно считать одной и той же единицей.

До овладения счетом числовое восприятие является функцией от восприятия формы. Так, если ребенок будет считать кубики, расположенные крестом, он может получить на один кубик больше: он два раза засчитывает один и тот же центральный кубик, заполняющий формально место в двух рядах — горизонтальном и вертикальном. Ребенок не догадывается миновать этот кубик, т. е. отвлечься от формы. Такую работу недавно провели наши сотрудники. Собранные ими материалы показали: чем выше дети в возрастном и культурном развитии, тем меньше они делают таких ошибок. Если поставить более сложную фигуру (квадрат из кубиков и другой квадрат, пересекающий первый), получается ряд кубиков, которые входят в оба квадрата. Счет здесь получается еще более запутанный. Как общее правило мы можем высказать положение: ребенок, который овладел формой, дает правильный счет, а ребенок, который заблудился в форме, заблудился и в счете. Но стоит лишь дать квадраты разного цвета, стоит только облегчить конфликт, и мы увидим, как падает число ошибок, допускаемых детьми.

У ребенка, стоящего на переломе от арифметики «натуральной» к «культурной», коренным образом изменяется соотношение восприятия формы и арифметической операции. Если раньше форма помогала арифметической операции, то сейчас начинает затруднять эту операцию. Мы приближаемся к основному методическому спору, разделяющему преподавателей и психологов на два лагеря. Некоторые авторы говорят, что арифметика ребенка развивается из непосредственного восприятия числовых фигур и, значит, нужно учиться на числовых фигурах — палочках, точках, единицах, двойках. Другие говорят, что ребенка нужно учить не на числовых фигурах, где количества даны всегда в известных формах, а нужно скорее от них освободиться, возможно быстрее перейти к счету опосредованному. В. Лай и другие сторонники метода числовых фигур в многочисленных опытах доказывали, что ребенок, который производит счетные операции при помощи числовых фигур, наглядных образов, гораздо быстрее справляется с этими операциями.

Казалось бы, спор решен: эксперименты доказали, что наглядный способ легче и даст гораздо лучший эффект, чем другие способы. На самом деле спор разгорелся только после того, как

были выдвинуты экспериментальные доказательства. Вопрос еще не решается тем, что ребенок легче овладевает данным приемом, чем другим. Он легче овладевает счетными операциями потому, что весь ход предшествовавшего развития подготавливал ребенка так относиться к количествам. Мы видели, что вся дошкольная арифметика в значительной части является арифметикой непосредственного восприятия количеств, непосредственного оперирования с количествами. Но, спрашивается, ведет ли этот прием к той арифметике, которой обучают ребенка взрослые?

Это решается только в зависимости от ряда условий. Если встать на точку зрения, что школьное развитие арифметики является прямым продолжением дошкольной, тогда правы сторонники числовых фигур. Они скажут: то, что ребенок делал, когда учился «естественной» арифметике, он будет делать и здесь, с известным систематическим методическим подходом. Если встать на другую точку зрения и принять во внимание, что дошкольная арифметика отличается от школьной, что ребенок переходит от непосредственного восприятия количества к опосредованному, то будет ясно иное: хотя для ребенка оперировать с числовыми фигурами легче, но это не входит в культурную арифметику, а уводит от нее в сторону; это упрочивает тесную связь между количеством и восприятием формы, от чего ребенок должен освободиться; это задерживает ребенка на более низкой ступени развития.

Таким образом, главное положение заключается в следующем: на известной ступени развития ребенок приходит к пониманию ограниченности своей арифметики и начинает переходить к арифметике опосредованной. В роли чисел выступают «тракторы», «часы» и другие фигуры. Здесь возникает конфликт между нашей счетной системой и непосредственным восприятием фигур. Школьная арифметика представляет поворотный момент. Хотя дошкольная арифметика вступает в конфликт со школьной, это не значит, что школа чисто механически подходит к ребенку. В столкновении возникает новая, дальнейшая ступень развития счета.

Глава девятая

Овладение вниманием

История внимания ребенка есть история развития организованности его поведения. Эта история начинается с момента рождения. Первоначальное внимание осуществляется при помощи наследственных нервных механизмов, организующих протекание рефлексов по известному из физиологии принципу доминанты.

Этот принцип устанавливает, что в работе нервной системы организующим моментом является наличие одного главенствующего очага возбуждения, который тормозит протекание других рефлексов и усиливается за их счет. В доминантном нервном процессе заложены органические основы того процесса поведения, который мы называем вниманием.

Эта первая глава в развитии детского внимания прослеживается генетическим исследованием рефлексов ребенка. Исследование устанавливает, как одна за другой появляются новые доминанты в поведении ребенка и как благодаря этому на их основе начинается образование сложных условных рефлексов в коре головного мозга. Чрезвычайно важно отметить, что образование условных рефлексов зависит от развития соответствующей доминанты. Например, генетические исследования показали определенную зависимость образования сочетательного рефлекса от развития доминантных процессов в центральной нервной системе, так как сочетательный рефлекс, по словам В. М. Бехтерева, можно образовать только с той воспринимающей поверхности, с которой в центральной нервной системе возникает функциональное воздействие доминантного характера.

У новорожденного ребенка есть только две доминанты — пищевая и доминанта положения, проявляющаяся при перемене положения. Бехтерев говорит, что при наличии этих доминант может получиться связь только между ними: условный рефлекс в виде пищевой реакции, возникающей, когда ребенку придают положение, обычное для кормления грудью. Никаких других условных рефлексов с другими воспринимающими поверхностями, впредь до возникновения соответствующих доминант, не может быть получено. Постепенно у ребенка развивается зрительная, слуховая и другие доминанты, и только с их появлением возможно образование новых условных рефлексов с глаз и с уха.

Таким образом, доминантный процесс стоит в самом начале образования новых связей в коре головного мозга ребенка и определяет характер и направления этих связей. Указанный период в развитии ребенка, охватывающий естественное вызревание отдельных доминант, мы называем периодом натурального, или примитивного, развития внимания. Название вызвано тем, что развитие внимания в этот период является функцией общеорганического развития ребенка, и прежде всего структурного и функционального развития центральной нервной системы.

В основе развития внимания в этот период лежит, следовательно, чисто органический процесс роста, созревания и развития нервных аппаратов и функций ребенка. Это процесс, аналогичный процессу эволюционного развития внимания от низших к высшим организмам, где он наблюдается с наибольшей ясностью. Мы не хотим сказать, что органическое развитие внимания ребенка параллельно процессу эволюционного развития внима-

ния или повторяет его в какой-нибудь мере. Однако мы хотим подчеркнуть, что эти процессы сходны по типу развития: и там, и здесь в основе развития внимания, как определенной функции поведения, лежит органическое развитие, или созревание, соответственных нервных процессов.

Этот процесс, занимающий преобладающее место в первый год жизни ребенка, не останавливается, не прекращается и далее, в течение всего детского возраста и даже в течение последующей жизни человека. Относительное равновесие и устойчивость, которую мы наблюдаем у взрослого человека по сравнению с ребенком, указывает, в сущности, только на огромное замедление темпа, иногда на изменение направления процессов, но не на их остановку. Эти как бы приглушенные и замедленные процессы органического изменения, однако, ежедневно влияют на работу нашего внимания, и такая зависимость становится особенно ощутимой и ясной при оживлении этих как бы притушенных процессов, особенно при их болезненном изменении.

Однако значение органического процесса, лежащего в основе развития внимания, рано отступает на задний план по сравнению с новыми процессами развития внимания, качественно отличными по типу, именно процессами культурного развития внимания. Под культурным развитием внимания мы имеем в виду эволюцию и изменение самих приемов направления и работы внимания, овладение ими и подчинение их власти человека, т. е. процессы, по типу аналогичные культурному развитию других функций поведения, о которых говорилось в предыдущих главах.

Психологическое исследование показывает, следовательно, что и в развитии внимания мы можем отчетливо наметить две основные линии, которые уже знакомы нам. Мы можем выделить линию натурального развития внимания и линию культурного развития внимания. Мы не будем сейчас останавливаться на отношении, существующем между одной и другой линиями в развитии внимания, потому что этот вопрос уже достаточно выяснен в предыдущих главах. Наша задача — проследить и схематически наметить путь второй линии, т. е. историю культурного развития внимания.

Культурное развитие внимания начинается, строго говоря, тоже в самом раннем возрасте, при первом же социальном контакте между ребенком и окружающими его взрослыми. Как и всякое культурное развитие, оно является развитием социальным.

Культурное развитие какой-нибудь функции, в том числе и внимания, заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным

средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения.

Для того чтобы генетически проследить историю механизмов внимания, мы поступили так же, как и при исследовании других процессов, описанных выше. Мы старались в эксперименте создать такую ситуацию, когда ребенок встал бы перед задачей овладеть процессами своего внимания при помощи внешних стимулов-средств. Осуществление задачи мы находим в опытах нашего сотрудника А. Н. Леонтьева, разработавшего функциональную методику двойной стимуляции в применении к исследованию опосредованных процессов внимания. Сущность опытов заключается в том, что ребенок ставился перед задачей, требующей от него длительного напряжения внимания, сосредоточения на определенном процессе.

С ребенком проводят игру «Вопросы и ответы» по типу игры в фанты с запрещением: «Да» и «нет» не говорить; белого, черного не называть». Ребенку задают вопросы, на некоторые он должен ответить названием определенного цвета. Например: «Ходишь ли ты в школу? Какого цвета парта? Любишь ли ты играть? Бывал ли ты в деревне? Какого цвета трава? Бывал ли ты в больнице? Видел ли ты доктора? Какого цвета у него халат?» и т. д. Ребенок должен отвечать как можно скорей на вопросы, соблюдая инструкцию: не называть двух запрещенных цветов, например черного и белого или красного и синего, не называть дважды один и тот же цвет. Опыт построен так, что выполнить требования вполне возможно, но это требует от ребенка постоянного напряжения внимания. Если ребенок нарушает правило и называет запрещенный цвет или повторяет дважды один и тот же цвет, он платит фант или проигрывает игру.

Поставленный таким образом опыт показал, что задача в высшей степени трудна для ребенка дошкольного возраста и достаточно трудна даже для ребенка 8—9 лет, который не может решить ее безошибочно. В самом деле, ситуация требует от ребенка сосредоточения внимания на внутреннем процессе. Она требует от него овладеть своим внутренним вниманием, и это для него непосильно. Ход опыта коренным образом изменяется, когда ребенку дают в помощь цветные карточки: черную, белую, лиловую, красную, зеленую, синюю, желтую, коричневую, серую. Ребенок сразу получает внешние вспомогательные средства для решения внутренней задачи — сосредоточения и напряжения внимания — и переходит от непосредственного внимания к опосредованному. Ребенок должен овладеть, как мы уже сказали, своим внутренним вниманием, а он оперирует внешними стимулами. Внутренняя операция оказывается, таким образом, вынесенной вовне или, во всяком случае, связанной с внешней операцией, и мы приобретаем возможность объективно изучать

ее. Перед нами развертывается опыт, строящийся по типу методики двойной стимуляции.

Перед ребенком два ряда стимулов. Первый — вопрос экспериментатора, второй — цветные карточки. Второй ряд стимулов является средством, при помощи которого психическая операция направляется на стимулы другого ряда; они помогают фиксировать внимание на правильном ответе. Результат введения вспомогательного ряда стимулов обычно сказывается очень скоро, и число неправильных ответов быстро уменьшается, что свидетельствует о повышении устойчивости внимания, о том, что ребенок овладевает этими процессами при помощи вспомогательных стимулов.

Рассмотрим возрастное развитие обеих форм сосредоточения и установки внимания в эксперименте с двойной стимуляцией. У дошкольников обе формы внимания стоят чрезвычайно близко друг к другу. Расхождение их сильно увеличивается в первом и особенно во втором школьном возрасте и опять становится незначительным у взрослых. Прослеживая развитие внимания от дошкольника к взрослому, мы приходим к следующему основному заключению. Различие в деятельности опосредованного и непосредственного внимания возрастает начиная от дошкольного возраста, достигает максимума во втором школьном возрасте и затем снова обнаруживает тенденцию к уравниванию. Мы легко узнаем дальше в двух кривых, выражающих основной генетический закон развития внимания, рисунок, по существу сходный с параллелограммом развития памяти, который мы попытаемся разъяснить в следующей главе.

Для того чтобы объяснить последовательность в развитии опосредованного внимания, мы должны кратко проследить, как протекает опыт на различных возрастных ступенях. Здесь мы прежде всего устанавливаем, что у дошкольника разница между количеством ошибок при одном и другом способах направления внимания ничтожна, введение нового приема не изменяет существенно протекание всего процесса. Дошкольник не использует в сколько-нибудь значительной мере стимулов-средств, находящихся перед ним. Он часто играет карточками безотносительно к задаче, выбирает из них иногда случайную, руководствуется при ответе внушающим влиянием карточки. Наиболее удачно справляющийся с задачей ребенок начинает частично использовать вспомогательные средства. Он выделяет запрещенные цвета, скажем белый и черный, откладывает их в сторону и при назывании пользуется цветами тех карточек, которые остались перед ним. Однако ребенок не выводит раз названный цвет из ряда карточек, лежащих перед ним.

Только в школьном возрасте, как правило, начинается полное использование предложенного приема. Внутренняя операция становится внешней, ребенок овладевает своим вниманием

при помощи внешних стимулов-средств. Начинается ясная дифференциация карточек на «можные» и «неможные» цвета, как выражается один из испытуемых: к запрещенным цветам прибавляются использованные, т. е. уже названные. У школьников наблюдается в опыте ясно выраженное подчинение средству, попыткам механизировать всю операцию, что часто ведет к обессмысливанию ответов, так как ребенок обнаруживает тенденцию руководствоваться только цветом, подсказываемым карточкой, но не смыслом вопроса.

Таким образом, обращение к стимулу-средству быстро повышает у младшего школьника продуктивность работы внутреннего внимания, но по существу приводит к ухудшению качества ответа и, таким образом, к нецелесообразному использованию предложенного приема. С наибольшей полнотой и наиболее адекватно используют внешние средства старшие школьники, которые не обнаруживают уже полного подчинения карточкам, как младшие школьники.

Соответственно уменьшаются и ошибки. У дошкольника опосредованное внимание почти не снижает процента ошибок, у младшего школьника процент ошибок уменьшается почти в два раза, у старшего — в десять раз. Мы имеем, таким образом, как бы последовательную картину развития опосредованного внимания, все лучшее и лучшее овладение процессами и подчинение внимания своей власти. Только у взрослых мы замечаем вновь крайне незначительное падение числа ошибок при обращении к карточкам.

Для того чтобы объяснить этот факт, играющий центральную роль в процессе развития произвольного внимания, обратимся к опытам, выделенным в особую серию и показавшим, что аналогичное движение проделывают и кривые развития одного и другого процесса установки внимания у отдельного ребенка. Если мы будем повторять с дошкольником эти эксперименты длительное время, то в пределах данной операции сравнительно скоро ребенок проделает в общем тот же путь. Поведение ребенка во время опыта будет последовательно проходить через следующие стадии: 1) неполное и нецелесообразное использование карточек; 2) переход к энергичному использованию их и всецелое подчинение внешнему средству; 3) целесообразное использование карточек для решения внутренней задачи внешними средствами и, наконец, 4) переход к тому типу поведения, которым пользуются взрослые.

Как это ни кажется странным с первого взгляда, взрослый при переходе к использованию карточек в нашем опыте ведет себя примерно так же, как дошкольник, если судить по внешнему виду. Взрослый тоже в высшей степени мало пользуется карточками, вся операция у него носит характер полувнешнего приема, он как бы отмечает про себя, «в уме», запрещенные и уже

названные цвета, но не трогает карточек. Мы наблюдаем у взрослого неполное использование внешнего средства, так как у него сильно развита внутренняя операция. Мы имеем полное основание предполагать, наблюдая такое же поведение, появляющееся в результате длительного эксперимента у ребенка, что это происходит под влиянием процессов вращивания, т. е. перехода от внешне опосредованного к внутренне опосредованному процессу.

У взрослого в отличие от дошкольника развиты процессы произвольного внимания, и он может мысленно через слова или каким-нибудь другим способом фиксировать запрещенные и уже названные цвета; к тому же самому приходит на наших глазах ребенок, когда внешний вспомогательный стимул замещается у него стимулом внутренним. Наряду с сокращением, а иногда отмиранием внешней операции у взрослого и у ребенка в соответствующем эксперименте значительно повышается внутреннее внимание, о чем можно судить по объективным результатам. На основании этого мы можем заключить, что у ребенка произошла перестройка внутренних процессов под влиянием перехода к опосредованной форме внимания, вращивание внешнего приема, внешняя операция стала внутренней операцией.

За это говорят и данные анализа структуры операции. Они показывают, что одна и та же задача может быть решена путем различных внутренних операций. Ребенок, пользуясь выражением А. Бине, симулирует внимание тогда, когда выводит запрещенные цвета из поля зрения, и фиксирует внимание на цветах, оставшихся перед ним. Он замещает одну операцию другой, которая приводит к тому же эффекту, но которая по существу не имеет с первой ничего общего. Мы снова приходим к выявлению глубокого различия, существующего между фенотипической и генотипической формами процесса.

Ребенок иногда решает эту задачу совершенно иначе. Он не откладывает запрещенные цвета в сторону, а выбирает их, кладет перед собой и фиксирует глазами. В этих случаях внешний прием точно соответствует внутренней операции — и перед нами работа опосредованного внимания. При такой операции перестраивается и сам процесс поисков ответа. Ребенок должен дать правильный, т. е. осмысленный, ответ на поставленный вопрос и соблюсти при этом известные формальные правила, не называть определенных цветов. Своеобразная направленность внимания трансформирует, перестраивает процесс поисков ответа, направляет мышление по окольному пути. Ответы ребенка становятся все более и более качественными. Вместо прямого ответа на вопрос о том, какого цвета бывает трава, ребенок при запрещении называть зеленый цвет отвечает: «Трава бывает осенью желтая». На вопрос: «Помидоры красные?» — при запрещении называть красный цвет ребенок отвечает: «Они зеленые, когда

еще незрелые!» Испытуемый обращается, таким образом, к новым ситуациям, переходит на более трудный путь мышления.

Такова в самых общих чертах история культурного развития внимания. Мы можем сказать вместе с Т. Рибо, впервые поставившим в связь проблему произвольного внимания с проблемой культурного развития человека, что генезис очень сложен, но он соответствует действительности.

Т. Рибо был, кажется, первым психологом, рассматривавшим произвольное внимание как продукт культурного исторического развития человечества. Он назвал непроизвольное внимание естественным, а произвольное — искусственным. «Искусство, — говорил он, — пользуется природными силами для осуществления своих задач, и в этом-то смысле я называю такую форму внимания искусственной» (1897, с. 30).

На вопрос о том, как возникло произвольное внимание, он отвечает, что тот же прогресс, который заставил человека в развитии общества перейти от первобытной дикости в состояние организованного общества, в области умственного развития заставил человека перейти от господства непроизвольного внимания к господству внимания произвольного. «Последнее служит одновременно следствием и причиной цивилизации» (там же, с. 33).

Отвлекаясь сейчас от того, насколько исторически правильно Рибо ставит развитие произвольного внимания в связь с развитием общества, мы не можем не заметить, что в самой постановке вопроса Рибо заключается колоссальная революция во взглядах на внимание и прокладывается первый путь к его историческому объяснению.

Согласно взглядам Рибо, произвольное внимание есть историческая форма естественного внимания, возникшая в специфических условиях приспособления общественного человека к природе. Как только, говорит Рибо, под влиянием тех или других причин человек вышел из дикого состояния (недостаток дичи, скученность населения, бесплодность почвы, соседство лучше вооруженных племен) и был поставлен перед необходимостью либо погибнуть, либо приспособиться к более сложным условиям жизни, т. е. работать, внимание произвольное стало, в свою очередь, фактором первой важности в этой новой форме борьбы за жизнь.

Как только у человека появилась способность отдаться труду, по существу непривлекательному, но необходимому, как средству к жизни, явилось на свет произвольное внимание. Легко сказать, что до возникновения цивилизации внимание не существовало или появлялось на мгновение, как мимолетное сверкание молнии.

Т. Рибо, первым указавший на социальную природу произвольного внимания, показал и то, что эта форма внимания раз-

вивается и что в общем развитие идет извне вовнутрь. Произвольное внимание постепенно превращается во внутреннюю операцию, и, наконец, в определенном периоде развития выработанное внимание становится второй натурой — задача искусства выполнена. Достаточно очутиться в известных условиях, в известной среде, чтобы все остальное последовало само собой.

Однако в теории Рибо нам кажется невыясненным как сам механизм деятельности произвольного внимания, так и сколько-нибудь отчетливая картина его онтогенеза. Механизм Рибо очень часто сводит к дрессировке. Показывает возникновение произвольного внимания, как мы сказали бы сейчас, как возникновение простого условного рефлекса на дистантный раздражитель, сигнализирующий о другом раздражителе, вызывающем естественное внимание. Несомненно, что этот механизм лежит в основе перехода от непроизвольного внимания к произвольному, но он не составляет самого характерного и самого существенного для него, а играет подчиненную роль, объясняет вообще всякий переход от врожденной формы поведения к приобретенной.

С этой точки зрения, как устанавливает Рибо, животные также овладевают произвольным вниманием. Тогда непонятно, почему произвольное внимание составляет продукт цивилизации. Нет надобности подробно доказывать, говорит Рибо, что у животных переход внимания непроизвольного к произвольному происходит также под влиянием воспитания и дрессировки. Бине подчеркивает только ограниченность средств, с помощью которых мы действуем на животных, видимо, из-за незнания широкого круга условных раздражителей, могущих, как показывает учение об условных рефлексах, вызвать условное внимание животного.

Т. Рибо не замечает того основного факта, что внимание животного, даже и при дрессировке, уже потому не является произвольным, что этим вниманием овладевает человек, но не само животное. У животных нет перехода от овладения другими к овладению собой, от подчинения к господству, перехода, который составляет самую характерную черту в развитии произвольного внимания человека. Ошибка Рибо возможна потому, что он не знал механизма образования произвольного внимания, не учитывал тех средств, при помощи которых совершается историческое развитие как во внимании, так и в поведении вообще. Только с установления механизма, в котором мы склонны видеть овладение поведением через знаки, мы можем понять, как от внешних воздействий ребенок переходит к внутреннему произвольному вниманию.

Этот переход мы и пытались проследить установленными в эксперименте данными о генезе произвольного внимания.

В последнее время П. П. Блонский присоединился к мысли

Рибо, указывая, что активное произвольное внимание, несомненно, поздний продукт развития. Примитивное внимание, которое появляется с самого начала жизни ребенка и которое Рибо склонен отождествлять с максимальным бодрствованием, отличается от непроизвольного тем, что последнее, по его мнению, определяется преимущественно мышлением и составляет наиболее развитую форму внимания.

Таким образом, со всей ясностью намечается генетический подход к проблеме произвольного внимания. Однако и здесь не дается ни сколько-нибудь ясного генезиса этой формы внимания, ни, главное, анализа того способа, который характеризует его развитие. Нам представляется, что в свете накопленных нами данных можно разъяснить установленные исследователями важнейшие законы развития внимания, которые сейчас получают свое место в полном процессе развития произвольного внимания.

Наиболее развитые положения генетической теории внимания разработаны у Э. Титченера, исходящего из того, что две формы внимания, которые различаются в популярном значении, а именно: пассивное, или непроизвольное, внимание и активное, или произвольное, внимание, — в действительности характерны для различных стадий духовного развития. Отличаются они друг от друга только по сложности как более ранняя и более поздняя формы, а показывают один и тот же тип сознания, но в различные периоды нашего духовного роста. Различие и характер каждой из них Титченер пытается выяснить из условий их появления.

Анализ приводит автора к выводу, что непроизвольное и произвольное внимание, в сущности, являются первичным и вторичным вниманием, что первичное внимание представляет известную стадию развития, именно самую раннюю стадию развития произвольного внимания. Для вторичного внимания характерно, что отношение между субъектом и объектом здесь существенно меняется. Сами по себе впечатления не только не привлекают и не удерживают нашего внимания, но наоборот: кажется, что мы удерживаем свое внимание на тех или иных впечатлениях с помощью собственного усилия.

Геометрическая задача не производит на нас такого сильного впечатления, как удар грома. Однако она может привлекать внимание, и такое внимание Титченер называет вторичным вниманием. По его мнению, вторичное внимание есть неизбежный результат сложности нервной организации и является вторичным или активным до тех пор, пока имеется налицо след от конфликта. Едва ли можно привести более веское доказательство происхождения вторичного внимания из первичного, чем тот факт из ежедневного опыта, что вторичное внимание непрерывно превращается в первичное. Это последнее Титченер называет

произвольным первичным вниманием и, таким образом, приводит к установлению трех стадий в развитии нашего внимания, а само различие между ними пытается свести к различию прежде всего генетическому.

Он говорит, что в целом внимание встречается в человеческой психике в трех стадиях развития. Вторичное внимание — переходная стадия, стадия конфликта, стадия растраты нервной энергии, хотя это внимание является необходимым предварительным условием для стадии подлинного произвольного внимания. С точки зрения Титченера, существуют три стадии внимания, но только один тип психического процесса внимания. Эти три стадии обнаруживают изменение в сложности, но не в характере самого переживания.

Мы видим, таким образом, у Титченера попытку генетически определить внимание; свою теорию Титченер пытается применить и к отдельным возрастам. Рассматривая жизнь в целом, рассуждает он, мы можем сказать, что период учения и воспитания есть период вторичного внимания, а следующий за ним период зрелой и самостоятельной деятельности есть период произвольного первичного внимания. Нам кажется, что теория Титченера наиболее близко подходит к тем данным, которые мы могли установить в нашем генетическом исследовании.

Нельзя не видеть, что в стадиях Титченера повторяются три из четырех главнейших намечаемых нами стадий в развитии всякого культурного поведения. Его первичное внимание соответствует нашему примитивному, или натуральному, вниманию, его вторичное — стадии внешне опосредованного внимания и, наконец, его третья стадия — четвертой стадии вращивания. Недостает только второй, переходной, наивно-психологической стадии, которую мы и в наших опытах не могли проследить со всей отчетливостью, но которая все же обнаруживалась в клинических наблюдениях и особенно у ненормальных детей.

Далее, Титченер доподлинно установил, что произвольное внимание от непроизвольного отличается только способом возникновения, но не способом функционирования. Иначе говоря, развитие внимания совершается не по типу органического сосредоточения и изменения, а по типу эволюции самой формы поведения. Однако нам кажется, что теория Титченера хотя и подходит генетически к проблеме внимания, тем не менее основывается на чисто внешнем фенотипическом описании отдельной стадии и не показывает механизма развития и механизма действия этих отдельных процессов. Так, Титченер, останавливаясь на переживаниях, а не на объективной функции процесса, не показывает, в чем своеобразие структуры вторичного внимания в отличие от предшествующего. Судя по его точке зрения, остается непонятным, почему производное первичное внимание поднимается на высшую ступень по сравнению с отправной точ-

кой. Вторичное внимание, говорит он совершенно правильно, берет начало из конфликтов первоначальных форм внимания, из особенностей восприятий и из борьбы несовместимых моторных актов. Но ведь такая борьба имеет место и в раннем возрасте ребенка. Если, объясняя появление произвольного внимания, не привлечь того, что, наряду с природными стимулами и их отношениями между собой, для ребенка имеют значение и стимулы социальные, направляющие его внимание, остается непонятным, почему и каким именно образом наше внимание, первоначально подчиненное внешним впечатлениям или прямым интересам, впоследствии начинает подчинять себе эти впечатления или интересы.

Этот же недостаток чисто эмпирического описания перехода произвольного внимания к непроизвольному, без умения наметить генезис и механизм такого перехода, равно как и качественные особенности второй стадии, отличает и утверждение Э. Меймана, нашедшего, что произвольное внимание постепенно превращается в непроизвольное. В этом, как уже говорилось, мы видим экспериментальное доказательство того, что произвольное внимание от непроизвольного отличается не механизмом их органической основы, а структурой психологического поведения.

В экспериментах Мейман нашел одинаково выразительный симптом для произвольного и непроизвольного внимания — замедление пульса, что, вероятно, объясняется следующим: у испытуемых произвольное внимание каждый раз очень скоро переходило в непроизвольное. Однако другие исследователи нашли противоположные симптомы произвольного и непроизвольного внимания: симптомы при непроизвольном внимании по характеру ближе к аффектам и совпадают с теми же симптомами при изумлении и испуге, в то время как произвольное внимание характеризуется симптомами, соответствующими волевым актам.

Это разногласие, думается нам, получает объяснение в свете того генезиса внимания, который мы намечаем. В одном случае речь идет о самом моменте установления внимания, который есть такой же волевой процесс овладения поведением, как и всякий другой. В другом случае речь идет об уже установленном и автоматически работающем механизме внимания. Иначе говоря, различие в симптомах является и здесь различием в стадии развития внимания.

Остановимся теперь очень кратко на одном сложном явлении, которое непонятно в плане субъективного анализа и которое называется *переживанием усилий*. Откуда оно берется при произвольном внимании? Нам представляется, что оно проистекает из той добавочной сложной деятельности, которую мы называем *овладением вниманием*. Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начи-

нает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием.

Недостаток чисто субъективного анализа отличает и работу Рево д'Аллона, который, идя по пути Рибо, первым предложил различать внимание по структуре как прямое и непрямое, или опосредованное, и самую характерную черту развития произвольного внимания увидел в том, что оно направляется на какой-либо объект при помощи какого-нибудь вспомогательного средства, или стимула, которому в этом случае дается инструментальное употребление. С этой точки зрения Рево д'Аллон определяет внимание как интеллектуальную операцию, которая рассматривает вещи через посредство или при помощи одной или нескольких других вещей. При таком понимании внимание превращается в прямую инструментальную или интеллектуальную операцию, оно выдвигает между объектом внимания и субъектом вспомогательное средство.

Автор выделяет различные формы в зависимости от того, насколько, каким образом и при помощи каких средств внимание является опосредованным. Однако он все время имеет в виду только внутренние средства и преимущественно схемы, при помощи которых мы направляем наше внимание на тот или иной предмет. Что средства могут быть внешними и что они непременно являются вначале внешними, Рево д'Аллон не подозревает и видит поэтому в «схематизме» (продолжающем идеи А. Бергсона) некоторый первичный факт чисто интеллектуального порядка. Эта теория, как нам кажется, тоже может быть поставлена с головы на ноги и верно освещена, если принять во внимание, что в данном случае речь идет несомненно о четвертой стадии или о произвольном первичном внимании, как говорит Титченер.

Рево д'Аллон берет за исходною точку анализа конечную стадию развития и, не прослеживая процессов в целом, приходит к постулату чисто идеалистического характера, но не показывает истинного процесса образования этих схем.

На основе анализа приведенных выше опытов и тех положений, которые были выдвинуты в психологии по этому вопросу, мы приходим к следующему пониманию процессов произвольного внимания. Эти процессы следует рассматривать как известную стадию в развитии инстинктивного внимания, причем общие законы и характер их развития совпадают совершенно с тем, что мы могли установить и для других форм культурного развития поведения. Мы можем поэтому сказать, что произвольное внимание является вращенным внутрь процессом опосредо-

ванного внимания; сам же процесс всецело подчинен общим законам культурного развития и образования высших форм поведения. Это означает, что произвольное внимание и по составу, и по структуре, и функции есть не просто результат естественного, органического развития внимания, а результат его изменения и перестройки под влиянием внешних стимулов-средств.

Вместо известного положения, гласящего, что произвольное и непроизвольное внимание относятся друг к другу так же, как воля и инстинкт (замечание вполне правильное, но слишком общее), мы могли бы сказать, что произвольное и непроизвольное внимание относятся друг к другу так, как логическая память к мнемическим функциям или как мышление в понятиях к синкретическому мышлению.

Для того чтобы закрепить полученные нами выводы, а также перейти к некоторым теоретическим обобщениям, нам осталось еще экспериментально выяснить чрезвычайно важный пункт в нашем исследовании. Мы исходили из предположения, что путь от натурального внимания к произвольному заключается в переходе от непосредственных операций к операциям опосредованным. Этот путь в общем и целом нам знаком и по всем другим психическим процессам. Но возникает вопрос: каким образом совершается опосредование процесса внимания?

Мы прекрасно знаем, что всякое опосредование возможно только на основе использования естественных законов той операции, которая является предметом культурного развития. Например, в памяти мнемотехническая операция, т. е. отношение между стимулом-знаком и стимулом-объектом, создавалась на основе хорошо известных нам естественных законов формирования структуры. Теперь нам осталось выяснить и в отношении внимания, какого рода естественно-психологическая связь должна существовать между двумя стимулами для того, чтобы один мог выступить в качестве инструментального стимула, привлекающего внимание к другому. Каковы вообще естественные условия, при которых возможно опосредованное внимание? Какова естественная история законов внимания? Второй вопрос, связанный с этим, заключается в том, чтобы в исследовании найти, как при данных естественных условиях протекает действительный переход от натурального к инструментальному вниманию.

Для ответа на эти вопросы, имеющие фундаментальное значение для всей истории внимания, мы предприняли довольно сложное по построению экспериментальное исследование. На нем мы хотим сейчас остановиться подробнее.

Мы исходили из того, что внимание в чистом виде не наблюдается. Как известно, это дало повод одним психологам объяснять с помощью внимания все изменения, происходящие в процессах памяти, мышления, восприятия, воли и т. д., а другим, напротив, отрицать вовсе существование внимания как

особой психической функции и изгонять само слово из психологического словаря, как предложили Фуко, Э. Рубин и другие. Наконец, третьи предложили говорить вместо единого внимания о многих вниманиях, имея в виду специфичность этой функции в каждом отдельном случае. Фактически на путь расчленения единого внимания на отдельные функции и вступила сейчас психология. Яркий пример этого мы имеем в работах немецких авторов (Н. Ах) и в теории внимания Рево д'Аллона.

Мы знаем, что процесс внимания может протекать неодинаково, и, как явствует из уже приведенных выше экспериментов, мы имели дело с различными видами внимания при различных формах деятельности. Осталось найти наиболее примитивную и естественную деятельность, при которой роль внимания могла бы выступить в наиболее чистом виде и дала бы возможность изучить именно культуру внимания. Мы избрали в качестве такой деятельности реакцию выбора структурных отношений, которую применил впервые В. Келер в опытах с домашней курицей, шимпанзе и ребенком.

В эксперименте Келера курице насыпали зерно на светло-серый и темно-серый листы бумаги, причем со светло-серого листа курице не давали клевать, отгоняли; а когда она подходила к темно-серой бумаге, могла клевать зерно свободно. В результате большого числа повторений у курицы образовалась положительная реакция на темно-серый и отрицательная — на светло-серый лист. Теперь курице в критических опытах дали новую пару листов: один белый и один светло-серый, использованный в первой серии. Курица обнаружила положительную реакцию на светло-серый лист, т. е. на тот самый, который в предыдущей паре вызывал у нее отрицательную реакцию. Равным образом, когда была предложена новая пара листов: прежний темно-серый и черный, курица обнаружила положительную реакцию на черный и отрицательную — на темно-серый, который в предыдущих опытах вызывал у нее положительную реакцию.

С некоторыми изменениями аналогичный опыт был произведен с шимпанзе и с ребенком. Результаты получены еще более выразительные. Таким образом, экспериментально удалось установить, что в подобных условиях животные и ребенок реагируют на структуру, на целое, на отношение между двумя цветами, а не на абсолютное качество цвета. Благодаря этому и возникает возможность переноса прежней дрессировки на новые условия. При переносе животное и ребенок чрезвычайно ясно обнаруживали основной закон всякой психологической структуры: психологические свойства и функции частей определяются свойствами целого. Так, светло-серый лист, будучи включен в одно целое, вызывал отрицательную реакцию, так как в данной паре он являлся более светлым из двух тонов. Будучи включен в новую пару, он вызывал положительную реакцию, так как оказывался

более темным. Так же изменял свое значение с положительного на отрицательное и темно-серый цвет, когда был включен в пару с черным. Животное и ребенок, таким образом, реагировали не на абсолютное качество серого цвета того или иного оттенка, а на более темный из двух тонов.

В. Келер указывает, что для успешности опытов необходимо употреблять очень большие цветные поверхности со значительным различием в оттенках и выбирать такую обстановку, чтобы отношения цветов бросались в глаза. Вся трудность в прежних опытах с реакцией выбора у обезьяны заключается для Келера не в том, чтобы образовать связь между известной реакцией и известным стимулом, но главным образом в том, чтобы направить внимание во время выбора именно на данное свойство зрительного поля, которое должно быть использовано в качестве условного стимула.

Не следует забывать, что перед исследователем, который хочет возбудить и направить внимание обезьяны, стоят две совершенно различные задачи. Одна заключается в том, чтобы возбудить внимание обезьяны к опыту. Когда обезьяны вдруг начинают относиться к условиям опыта безучастно, тогда получение только что описанного эффекта невозможно. Первая задача решается сравнительно просто: чтобы возбудить внимание обезьяны и направить его на цель опыта, достаточно в качестве цели выбрать добывание пищи и устранить из обстановки все резкое, сильное и отвлекающее внимание. Остается еще вторая, более сложная задача — направить внимание обезьяны на тот признак, с которым у нее должна образоваться связь. Для этого Келер рекомендует выбирать такие признаки, которые сами по себе привлекали бы внимание животного, навязывались ему или бросались в глаза. Надо оперировать резко выраженными различиями, большими поверхностями, данными на невыразительном фоне.

Мы внесли в опыты существенные изменения, касающиеся как раз привлечения внимания. Мы поступили обратно советам Келера и, ставя наши опыты над нормальными и ненормальными детьми, предложили ребенку следующую ситуацию. Ребенок должен был выбрать из двух чашек, стоящих перед ним, ту, в которую незаметно для него был положен орех, другая чашка оставалась пустой. Обе чашки были закрыты одинаковыми квадратными крышками из белого картона, поверх которых прикреплены небольшие прямоугольники светло- и темно-серого цвета, занимавшие в общем не больше одной четверти поверхности всей крышки.

Таким образом, мы избрали нарочно признак, не бросающийся в глаза, для того чтобы проследить, как направляется внимание в данном случае. Изменение мы произвели потому, что цель нашего опыта, составлявшего только первое звено в

ряде дальнейших, была как раз противоположна цели Келера. Келер интересовался преимущественно образованием связи и поэтому хотел создать благоприятные условия для создания этой связи, и в частности соответствующую направленность внимания. Для нас сам процесс образования связи уже был известен из опытов Келера, нас интересовал только процесс, в котором мы могли бы проследить деятельность внимания. Расскажем кратко, как протекал типичный опыт с ребенком 3 лет. Для такого ребенка все внимание сразу направлено на цель, и он вообще не понимал той операции, которую ему предстояло выполнить. В самом начале опыта и очень часто в его продолжение ребенок брал обе чашки, а когда его просили указать пальцем на ту, которую он хочет открыть, он протягивал две руки, и ему приходилось напоминать, что можно указывать только на одну чашку. Всякий раз на просьбу показать, какую из двух чашек он хочет открыть, ребенок неоднократно отвечал: «Хочу ту, в которой есть орех», или показывал обе чашки, говоря при этом: «В какой есть, ту и хочу». Когда он выигрывал, он с жадностью хватал орех, не обращая внимания на то, что делает экспериментатор; когда проигрывал, говорил: «Подожди, сейчас угадаю», или: «Сейчас я выиграю». Очень скоро после того, как он три раза подряд брал с успехом правую чашку, у него вырабатывалась реакция на место, когда это правило нарушалось, он начинал выбирать наугад.

Самое большее, что удавалось вызвать у ребенка этого возраста, благодаря чередованию успеха и неуспеха, были известные колебания перед выбором, однако в колебаниях ничто не указывало на выделение признака, которым ребенок мог бы руководствоваться в выборе. После 30 опытов у ребенка как будто начинала устанавливаться положительная реакция на темно-серый цвет, которая держалась в течение некоторого времени, но при проверке на критических опытах она не подтверждалась, как не подтвердилась и при возвращении к основной ситуации. На вопрос, почему выбрана та или другая чашка, давалась мотивировка независимо от того, открыта чашка или закрыта: «Потому что орех здесь», «Я не хотел больше проигрывать» и т. д.

В описанном опыте выигрыш и проигрыш чередуются так часто, что ребенка удовлетворяет подобная ситуация. Его внимание все время остается прикованным к цели. Возможно, что очень длительная дрессировка привела бы к тому же результату, что и у Келера, но опыт начинает терять для нас интерес, так как наша цель, повторяем, заключалась не в том, чтобы подтвердить, проверить или проследить дальше установленные Келером факты. Обычно внимание ребенка не направлено на серые бумажки, и может потребоваться большее число опытов для того, чтобы добиться успеха.

В той же самой ситуации ребенок 5 лет, выигрывая или про-

игрывая, на вопрос о причинах выбора отвечает: «Я брал эту чашку потому, что мне захотелось ее». Однако по объективному течению опыта видно, что ребенок реагирует главным образом по правилу проб и ошибок. Он берет не ту чашку, с которой он только что проиграл. На 23-м опыте ребенок отказывается платить штрафной орех, говоря: «Последний я уже не отдам, он у меня будет», и при 24-м долго осматривается. На 49-м опыте после трех проигрышей, выпавших подряд, ребенок плачет: «Я больше не буду с тобой играть, ну тебя». Когда его успокаивают и спрашивают о мотивах выбора, он отвечает: «Из чашки в чашку орех переходит, мне так думается».

После этого мы поступаем следующим образом. Мы закладываем орех в чашку на глазах у ребенка и при этом пальцем показываем ему на темно-серую бумажку, прикрепленную к крышке. Следующим движением указываем ему на другую — светло-серую бумажку, прикрепленную к крышке пустой чашки.

На 51-м опыте ребенок выигрывает и в качестве мотива объясняет: «Тут серая бумажка и тут серая бумажка». При критических опытах он сразу переносит свой прием и мотивирует выбор: «Потому что тут серая, а тут черная бумажка». При опытах с белой и серой бумажкой опять сразу правильно переносит и говорит: «Ага, здесь — темно-серая, где темнее, там орех. Я раньше не знал, как выигрывать, я не знал, что где темнее бумажка, там орех». На следующий день и через несколько дней ребенок выигрывает сразу, без ошибок, удерживая и перенося верно свой прием.

В опытах для нас самым существенным моментом является момент указания, момент обращения внимания, жест, которого достаточно в качестве дополнительного стимула для того, чтобы обратить внимание ребенка на тот признак, с которым он должен связать свою реакцию. Легчайшего добавочного толчка достаточно для того, чтобы весь процесс, приводящий ребенка к аффективному взрыву, сразу был решен верно не только в отношении данной пары цветов, но и в отношении критического опыта. Нам вспоминается по этому поводу прекрасное сообщение Келера о курицах, которые в его опытах падали в оцепенении на землю, иногда падали в обморок, иногда обнаруживали взрывную реакцию, когда перед ними появлялись новые оттенки серого цвета.

Скажем прямо, что в экспериментальном моменте в роли жеста, обращающего внимание ребенка на что-нибудь, мы видим — первое и самое основное — естественные условия для возникновения произвольного внимания. Келер, который в отличие от нас изыскивал все способы для того, чтобы не затруднять, а облегчать направление внимания животного и показать, что при этом получается моментальное образование условной связи, говорил, что в этом отношении обезьяна представляет

чрезвычайно большие удобства по сравнению с другими животными. Обезьяне дают в руки палочку, которой она может указывать на ящик, вместо того чтобы брать его в руки. Сам же процесс обучения укорачивается благодаря тому, что, как говорит Келер, он всеми возможными средствами направлял внимание обезьяны на материал, служивший стимулом для выбора, указывая, что банан лежит именно там. В добавочном моменте, имеющем вспомогательное значение, с точки зрения Келера, мы видим чрезвычайно важное обстоятельство. Сам Келер указывает, что такого рода постановка опыта представляет нечто вроде примитивного объяснения его принципа, замещающего словесное объяснение. Надо отметить, что этот прием приводил к поразительной уверенности животного и к правильности последующих выборов. В этом обстоятельстве мы видим первичную функцию языка в качестве средства направления внимания.

К. Бюлер также считает, что в данном случае указанием на обе бумажки с самого начала энергично направляют шимпанзе на правильный путь: «Заметьте эти приметы. Недостает только, чтобы ему сказали: в ящике с более светлой бумагой лежит пища».

В этом опыте мы находим, следовательно, естественные корни произвольного внимания в функции указания, причем Келеру пришлось создать как бы особый мимический язык, когда он указывал обезьяне, на что обратить внимание; а она указывала ему, какой ящик она выбирает.

Мы, напротив, должны были снизить ребенка до примитивного указания, исключившего из нашего опыта словесную инструкцию. В самом деле, ведь мы могли бы с самого начала сказать ребенку, что орех лежит в чашке с более темной крышкой, и задача была бы решена заранее. Но весь интерес нашего опыта мы видим в следующем: нам удалось в расчлененном и проанализированном виде проследить то, что является слитым и нерасчлененным в словесной инструкции, и, таким образом, вскрыть генотипически два важнейших элемента, которые фенотипически представлены в смешанном виде в речевой инструкции.

В самом деле, для нас совершенно ясно уже из опытов Келера, а затем из наших, что в процессе образования реакции выбора на более темный из двух серых тонов участвуют два психологических момента, которые Келер и пытался расчленить. Во-первых, здесь налицо момент обращения внимания, т. е. выделение соответствующих признаков и создание установки на серую бумажку, без которого сам процесс образования связи невозможен; во-вторых, здесь налицо само образование связи. Словесная инструкция включает оба момента, создает сразу и одно и другое. Она и обращает внимание ребенка на соответствующие признаки, т. е. создает установку, она же создает и нужную связь. Задачей генетического исследования было расчленить оба момента в инструкции. Первую часть генетического анализа

проделал Келер: именно желая показать, что структурные связи могут образоваться у обезьян чрезвычайно легко и даже с одного раза, он пытался изучить влияние установки сначала введением бросающихся в глаза признаков, а затем прямой попыткой вызвать установку путем указания. И действительно, после того как был выделен момент установки, Келеру удалось изучить в чистом виде законы образования структурной связи и реакции выбора.

Мы старались проделать вторую часть генетического анализа, пытаясь представить оба сотрудничающих процесса — установку и образование связи — в расчлененном виде, показать роль установки или внимания. В нашем опыте ребенок не образовывал естественной связи отчасти из-за отсутствия установки на цвета (вспомним, что мы нарочно сделали их не привлекающими внимания), отчасти из-за ложной установки на игру в угадывание и установки на то, что орех переходит из чашки в чашку.

Итак, совершенно несомненно: трудности, на которые натолкнулся в данном случае ребенок, были трудностями, соответствующими именно установке внимания. Они достигли яркого выражения в аффективном взрыве ребенка, в плаче, в отказе от опыта. Здесь мы увидели момент, который может играть роль только в отношении направления внимания, но не в отношении установления самой связи, и проследили дальше, как в зависимости от этого толчка запутавшийся и зашедший в аффективный тупик процесс начинает развиваться со всей интеллектуальной ясностью и прозрачностью, во всей его чистоте.

Связь устанавливается сама собой, и, как показывают критические опыты, перенос удается с первого же раза, т. е. в дальнейшем связь развивается по естественным законам, что и выяснил Келер. Для нас критические опыты имеют, таким образом, контрольный характер, подтверждающий то, что наш инструктивный жест, наше указание направлено только на внимание ребенка, связь же возникла у него на этой основе путем непосредственного усматривания отношения в структуре воспринимаемого поля, хотя словесная формулировка связи возникла только в конце, после третьего переноса, когда ребенок осознал и осмыслил ситуацию. Так, после нашего указания (50-й опыт) ребенок выиграл (51-й и 52-й опыты), давая еще неправильную мотивировку: «Тут серая бумага и тут серая»; правильно перенес опыт (53-й и 54-й), давая сначала мотивировку: «Потому что тут серая, а тут черная»; и только в конце перешел к заключению в форме: «Ага, здесь — темно-серая, где темнее — там орехи. Я раньше не знал, как выигрывать». Но наша уверенность в полученных результатах была бы неполной, если бы мы параллельно не ввели другого опыта, где само образование связи затруднено, несмотря на создание установки, и где, следовательно, само

по себе взятое в отдельности обращение внимания не приводит к образованию нужной связи.

Ребенок, с которым мы начали параллельные опыты, присутствует все время, следовательно, не только обращает внимание, но и слышит словесную формулировку задачи. В критических опытах, начинающихся сейчас же после этого, ребенок выигрывает, а на вопрос, почему он взял эту чашку, отвечает: «Потому что здесь орех. Тут серая бумажка — тут орех». К проигрышу ребенок не относится как к своей ошибке, он замечает: «Сейчас выиграю». На 9-м опыте экспериментатор опять при помощи указания обращает внимание на цвет, после чего ребенок в большем числе случаев выигрывает до 20-го опыта, но все же в промежутке и проигрывает несколько раз (13—14-й), мотивируя выбор: «Потому что ты мне сказал», «Потому что ты в эту клал два раза» и т. д.

При критической серии ребенок большей частью выигрывает, однако встречаются и отдельные проигрыши. В мотивировке иногда появляется: «Тут серенькая, а тут черненькая». Мы видим: там, где затруднены процессы образования связи, там обращение внимания, указание экспериментатора сами по себе еще не приводят к успеху. Наутро, после повторения опыта с таким же указанием, ребенок выигрывает сразу, переносит прием верно. Мы имеем, таким образом, полное право заключить, что нам удалось создать как бы экспериментальную инструкцию и получить в чистом виде тот момент, который в инструкции создает установку, момент, который функционирует независимо от дальнейших процессов образования связи.

Остановимся на этом моменте и проанализируем его. Мы не могли бы сейчас ближе определить причину успеха, чем сказав, что ключевым моментом опыта является указание. Однако возникает вопрос: как понимать роль указания физиологически? Мы, к сожалению, не имеем еще ничего, кроме гипотез, относительно физиологических процессов, лежащих в основе внимания. Но как бы мы ни представляли себе эти последние, наиболее вероятное физиологическое объяснение явлений внимания заключается в принципе доминанты, и ее механизм лежит в принципе общего двигательного правила, как его установил Титченер.

Г. Мюллер развивает катализационную теорию внимания. Геринг говорит о сенсибилизации нервных путей, но нам кажется в высшей степени важным положение, установленное А. А. Ухтомским, который указывает, что существенным свойством доминанты является не сила ее, а повышенная возбудимость и, главное, способность суммировать возбуждение. Отсюда Ухтомский приходит к выводу, что доминантные реакции аналогичны не со взрывными, как может показаться на первый взгляд, а с каталитическими процессами.

Мы должны представить себе в самой общей форме, что путем указания достигается катализация некоторых процессов. Обезьяна или ребенок, глядящие на обстановку опыта, видят серый цвет; когда же мы указываем на этот серый цвет, то не создаем новых путей, а только сенсибилизируем или катализируем соответствующие нервные пути. Таким образом, с помощью добавочного раздражения мы вмешиваемся в межцентральные отношения, создающиеся в коре головного мозга, в отношения, которые играют решающую роль в направлении нашего поведения. Межцентральные влияния, говорит Ухтомский, приходится считать за факторы весьма могущественные. Благодаря нашему вмешательству происходит перераспределение энергии в нервных путях. Мы знаем, да и Келер установил в своих опытах, что в состоянии аффекта и обезьяна, и человек все свое внимание направляют на цель и не отвлекают его на вспомогательные предметы и орудия.

И. П. Павлов называет один из врожденных рефлексов рефлексом «Что такое?». Малейшее изменение в колебании среды, говорит он, вызывает сейчас же нарушение равновесия в состоянии животного, вызывает сейчас же видимый доминантный рефлекс настораживания, установки на новый момент и ориентировки в перемене. Собственно говоря, мы и создаем рефлекс «Что такое?» в отношении той ситуации, на которую смотрит ребенок. Мы бросаем как бы добавочную гирьку на чашу весов, нарушая создавшееся равновесие, и изменяем сложившиеся межцентральные отношения.

Мы приходим, таким образом, к следующему выводу: естественной основой влияния знаков на внимание является не создание новых путей как знаков памяти, а изменение межцентральных отношений, катализация соответствующих процессов, вызывание дополнительных рефлексов «Что такое?». Мы предполагаем, что у ребенка развитие произвольного внимания протекает именно таким образом. Наши первоначальные слова имеют для ребенка именно функцию указания.

Вместе с этим, нам кажется, мы приходим к первоначальной функции речи, которая не была еще до нас выдвинута ни одним исследователем. Первоначальная функция речи не в том, что слова имеют для ребенка значение, не в том, что при помощи слова создается соответствующая новая связь, а в том, что первоначально слово является *указанием*. Слово как указание — первичная функция в развитии речи, из которой можно вывести все остальные.

Таким образом, развитие внимания ребенка с самых первых дней его жизни попадает в сложную среду, состоящую из двоякого рода стимулов. С одной стороны, вещи, предметы и явления привлекают в силу присущих им свойств внимание ребенка, с другой — соответствующие стимулы-катализаторы, а именно

слова, направляют внимание ребенка. Внимание ребенка с самого начала становится направляемым вниманием. Первоначально им руководят взрослые, однако вместе с постепенным овладеванием речью ребенок начинает овладевать таким же свойством управлять вниманием сначала в отношении других, а затем и в отношении себя. Используя сравнения, мы могли бы сказать, что внимание ребенка в первый период жизни движется не так, как мяч, попавший в морские волны, в зависимости от силы каждой отдельной волны, бросающей его туда и сюда, но движется как бы по отдельным проложенным каналам, направляясь их течением к берегам. Слова являются с самого начала для ребенка как бы выходами, установленными на его пути для приобретения им опыта.

Кто не учтет этой самой важной из начальных функций речи, тот никогда не сумеет понять, каким образом складывается весь высший психологический опыт ребенка. А дальше перед нами уже знакомый путь. Нам известно, что общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе. Так протекает развитие речи, мышления и всех других высших процессов поведения. Так же обстоит дело и с произвольным вниманием. Вначале взрослый направляет внимание ребенка словами, создавая как бы добавочные указания — стрелки — к окружающим его вещам, и вырабатывает из слов могущественные стимулы-указания. Затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом или звуком как средством указания, т. е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет.

Стадия развития детского языка, которую Мейман называл волевой, аффективной стадией и которая, по его мнению, заключала только субъективное состояние ребенка, по нашему мнению, является стадией речи как указания. Например, детская фраза «ма-ма», которую В. Штерн переводит на наш язык: «Мама, посади меня на стул», на самом деле есть указание, обращенное к матери, есть обращение ее внимания на стул. Если бы мы хотели передать наиболее точное и примитивное содержание «мама», мы должны были бы передать это сначала жестом схватывания или повертывания ручкой головы матери, чтобы обратить ее внимание на себя, а затем указательным жестом, направленным на стул. В согласии с этим Бюлер говорит, что первым и главным положением в учении о сравнении является функция указания, без которой нет восприятия отношений; далее, к познанию отношений ведет только один путь — через знаки, более прямого восприятия отношений не существует. Поэтому все поиски такового оставались безуспешны до сих пор.

Переходим к описанию дальнейших наших опытов. У некоторых детей, как мы отметили выше, устанавливалась реакция выбора на более темный из двух оттенков. Теперь обратимся ко второй части основных опытов, которые как будто уводят нас от основной линии и ставят цель проследить, по возможности в чистом виде, проявления другого натурального процесса у ребенка — деятельности абстракции. Что в абстракции при выделении частей общей ситуации внимание играет решающую роль, это можно оспаривать только в том случае, если под словом «внимание» не разуметь с самого начала понятия установки.

Для нас в высшей степени выгодно проследить деятельность внимания в процессах абстракции у ребенка раннего возраста. Для этого мы используем методику опытов, развитую Элиасбергом и несколько видоизмененную нами в связи с другими задачами, которые перед нами стоят. Мы снова используем чужие опыты только как материал, так как основная операция в них изучена с достаточной ясностью, и пытаемся поставить себе другую цель. Нас в отличие от Элиасберга интересует не сам по себе естественный процесс абстракции, как он протекает у ребенка, а роль внимания в протекании этого процесса.

Мы ставим ребенка в следующую ситуацию. Перед ним находятся несколько совершенно одинаковых чашек, расставленных или в ряд, или в беспорядке. Часть чашек закрыта картонными крышками одного цвета, часть — другого. Под одними крышками, например синими, лежат орехи, под другими, например красными, орехов нет. Как ведет себя ребенок в такой ситуации? Уже опыт Элиасберга показал, а наши опыты подтвердили, что ребенок открывает, сначала случайно, одну-две чашки и затем сразу уверенно начинает открывать только чашки с крышками определенного цвета. В наших опытах ребенка 5 лет сначала испытывали на критических опытах (они описаны раньше) с положительным успехом. На вопрос, почему он выбирает черную бумажку, он отвечает раздраженно: «Мне вчера объясняли, и не надо больше говорить об этом».

Таким образом, результат предшествовавших опытов сохранен. Убедившись в этом, мы переходим к дальнейшему. Перед ребенком 11 чашек, расставленных по дуге, из которых пять покрыты синими крышками, и в них находятся орехи, а остальные покрыты красными и оставлены пустыми. Ребенок сразу задает вопрос: «А как выиграть?», желая получить объяснение. Поднимает синюю крышку — угадывает, потом выбирает все синие («Под синенькими всегда бывает орех»). Присутствующий при опыте ребенок 3 лет добавляет: «А в красных не бывает». Красных мальчик не трогает, говорит: «Красненькие одни остались».

Во 2-м опыте белый цвет отрицательный, оранжевый — положительный. Ребенок быстро берет белую крышку, кладет обратно, берет оранжевую, затем открывает все оранжевые, остав-

ляя белые, прибавляя: «В беленьких ничего нет». 3-й опыт: черный — отрицательный, синий — положительный. Ребенок открывает синие, оставляет черные. На предложение экспериментатора: «Хочешь еще попробовать черный?» — отвечает: «Там ничего нету». Итак, мы можем констатировать: опыт с первичной абстракцией протекает, как и у Элиасберга, совершенно нормально и гладко.

Работаем с ребенком 3 лет. Оранжевый — отрицательный, голубой — положительный. Ребенок открывает сразу оранжевую, платит штраф, затем открывает голубую, вскрывает все голубые, говорит: «В красненьких ничего нету». Далее мы начинаем отвлекать внимание ребенка разговором, и ребенок переходит к открыванию подряд всех чашек, и красных, и белых. Абстракции нужного признака, усмотрения нужного отношения у ребенка нет. Ребенок и сам отвлекается, раскладывая карты, и от правильного решения задачи переходит к открыванию всех чашек. При дальнейшем отвлечении внимания ребенок поступает так же: открывает все чашки, проигрывает все орехи, плачет. Внимание его сильно отвлечено, и в 4-м опыте он опять открывает подряд, с небольшими изменениями, всю группу. В его высказываниях вместо обобщения: «В красненьких нет», как было раньше, только констатация: «Тут нету; есть, я выиграл» и т. д. Итак, мы могли установить: у обоих детей в разной, правда, степени имеет место естественный процесс первичной абстракции, у младшего ребенка он резко нарушается отвлечением внимания, так что ребенок перестает обращать внимание на цвет и переходит к открыванию всех чашек подряд.

Создается чрезвычайно интересная ситуация. Основное внимание ребенка, направленное на игру, почти не ослабевает, он ищет орехи с таким же вниманием, выигрывает и проигрывает с такими же эмоциями, но только цвет больше не имеет никакого значения в его реакции, несмотря на то что ребенок видел, как делает другой, сам делал правильно и давал даже сносное определение того, как надо выигрывать. Таким образом, небольшое отвлечение внимания, главным образом отклонение его от цветных крышек, приводит к совершенно новой форме поведения ребенка. Очевидно, мы поступаем здесь противоположным образом тому, как мы поступали в прошлом опыте: если мы там *обращали внимание* ребенка на нужный момент, то здесь мы *отвлекаем внимание* ребенка от нужной абстракции. Если мы там катализировали недостаточно сильный процесс, то здесь происходит как бы отрицательная катализация. Если там мы могли экспериментально показать, как наша маленькая добавочная гирька приводила к высвобождению всего интеллектуального процесса, то здесь мы могли так же экспериментально показать, как отвлечением внимания сразу переводят операцию на низший уровень.

Мы уже говорили, что в указании мы видим первичную

форму опосредованного внимания, которым мы начинаем руководить при помощи добавочных стимулов. Здесь мы имеем обратное доказательство того же самого и можем установить, как изменяется процесс, когда мы вычитаем из него внимание, направленное на цвета. Внимание из опосредованного, направленного на признак, становится непосредственным, направленным прямо на цель. Если это назвать вычитанием внимания, то в предыдущем опыте мы имели сложение, прибавление внимания. Там, благодаря сосредоточению внимания на основном моменте, мы получили сразу безошибочный переход от непосредственного внимания, направленного на орех и заключающую его чашку, к опосредованному вниманию, к выбору не орехов и не чашки, а указательных признаков — оттенков. В этом мы видим две главные формы естественного опосредованного внимания и перехода от прямого к непрямому вниманию.

Перейдем к изложению следующего опыта. Ребенок 5 лет ставится перед такой же ситуацией, как и в предыдущем опыте, с той только разницей, что теперь испытуемый имеет право открыть только одну чашку. Если он угадывает, он может открыть следующую и т. д., если же открывает неверно, то проигрывает всю игру, т. е. ребенок ставится перед задачей без проб и ошибок заранее решить, какой из двух цветов верный. Однако, так как цвета каждый раз меняют свое значение, у ребенка нет возможности решить это заранее. Поэтому мы объединяем вместе обе части опыта, как они шли до сих пор, методику Келера и методику Элиасберга. На картонках разного цвета наклеиваем тонкую полоску черной или белой бумаги, давая таким образом ребенку указание, как он должен действовать. Эти полоски служат ребенку инструкцией, которую он должен вычитать из самого опыта. В нашем опыте черные полоски наклеиваются на оранжевые картонки. Ребенок открывает принцип сразу, берет оранжевую картонку, на которой наклеена черная бумажка; берет все оранжевые, затем останавливается: «Больше нету». На вопрос выбора отвечает: «Я не знал, где, захотел красную и взял красную».

В следующем опыте белые — положительные, красные — отрицательные. На красных картонках наклеена серая бумажка, на белых — черная. Ребенок после некоторого раздумья открывает красную крышку и проигрывает игру. Далее опыт — с серой и белой дополнительными полосками. Ребенок опять проигрывает и на вопрос, почему проиграл, отвечает: «Потому что захотелось». Мы видим, что две совершенно налаженные, независимые друг от друга операции, которые протекали у ребенка вполне успешно, именно — операция выбора между двумя оттенками серого цвета и операция выбора между двумя цветами — разделены. В результате процесс опять возвращен на первую стадию слепых попыток, проб и ошибок.

Что же затормозило всю операцию? Очевидно то, что, следуя нашей методике, мы поставили в центре внимания серые знаки, но уменьшили их. Ребенок видит их, он даже начинает выбор именно с тех крышек, которые помечены серыми полосками, но он не обращает внимания на них, не руководствуется ими. Они не являются для него знаками — указателями пути, несмотря на то что связь, налаженная с ними, сохранилась.

Теперь перед нами две возможности, которые одинаково приводят к одному и тому же результату. В одних случаях мы заменяем маленькие бумажки прежними, участвовавшими в старом опыте, и прикрепляем точно таким же образом. Задача сразу решается верно. Ребенок объясняет: «Теперь я понял: где темная бумажка — там и орех. Теперь по этому я угадал», и даже при переносе опять правильно решает задачу, восклицает: «Ага, там темная бумажка». Но к такому же результату ребенок может прийти и совершенно другим путем — не путем возобновления старой связи, а путем простого обращения внимания. Расставляя чашки для нового опыта, мы опять применяем прежние, в три раза меньшие и поэтому не бросающиеся в глаза бумажки-указатели. Снова видя, как ребенок в колебании обводит глазами чашки, указываем ему пальцем на одну из серых бумажек, обращая его внимание, и снова этого легчайшего толчка достаточно для того, чтобы остановившаяся машина пошла в ход, чтобы ребенок разрешил задачу выбора, стоящую перед ним.

Он сразу, благодаря нашему пальцу, вычитывает инструкцию из опыта и сначала, руководствуясь серыми знаками, производит выбор между двумя цветами — серым и красным, а затем, руководствуясь цветом, правильно абстрагирует и выделяет все нужные чашки. Таким образом, вторая операция выбора и абстракции протекает совершенно гладко благодаря легкому и ничтожному толчку — привлечению внимания. Самыми важными в последнем опыте нам представляются несколько моментов.

Во-первых, в данном случае эффект привлечения внимания совершенно равен действию прямого оживления старой связи. Оживление старой связи в случае, когда мы употребляем те же самые серые карточки, приводит уже по прежде усвоенному структурному действию к правильному выбору. То же самое оживление связи происходит путем простого обращения внимания, которое и приводит к усилению соответствующего сигнала. Итак, указывающий палец руководит вниманием ребенка, но, руководя его вниманием, пускает в ход, оживляет как старые условные связи, так и новые процессы абстракции. Мы могли бы словесной инструкцией напомнить ребенку о действии серых знаков в новой обстановке, но в этом случае опыт ребенка и инструкция были бы соединением двух различных операций, именно операции замыкания нужной связи и операции обраще-

ния внимания. Мы пытались расчленить то и другое в двух параллельных опытах, представить оба момента в разделенном виде.

Во-вторых, ребенок обнаруживает уже большей сложности естественные опосредованные процессы. Его внимание здесь дважды опосредовано. Основное направление внимания все время остается тем же. Ребенок ищет орех по абстрагированному им признаку цвета и, следовательно, обращает внимание уже на цвета. Но для того чтобы сделать правильный выбор из двух цветов, он должен руководствоваться двумя серыми карточками, и, таким образом, все его внимание становится опосредованным. Перед нами естественный опосредованный процесс, который, как мы знаем, встречается и при изучении развития памяти. В данном случае важно, что мы создаем для ребенка эту опосредованную операцию, мы руководим его первоначальным вниманием и только впоследствии ребенок сам начинает создавать то же самое.

И наконец, в-третьих, серые карточки приобрели для ребенка функциональное значение указаний. Они были для него и в первом опыте признаком, по которому он производил выбор между чашками, сейчас он производит выбор между цветами. Было бы неправильно сказать, что серые оттенки играют роль слов, имеющих уже значение «да» и «нет», «+» и « — ». Однако они играют роль знаков, обращающих внимание ребенка и направляющих его по определенному пути, но одновременно с этим и приобретающих уже нечто подобное общему значению. Соединение двух функций — знака указания и знака запоминания — и кажется нам самым характерным в этом опыте, потому что функции серых карточек мы склонны понимать как модель первичного образования значения.

Вспомним, что в основном опыте ребенок для правильного решения задачи должен правильно абстрагировать признак цвета, но сама абстракция производится благодаря направлению внимания с помощью указывающих знаков. Указание, приводящее в движение абстракцию, и является, по нашему мнению, психологической моделью первого придания признаку известного значения, иначе говоря, моделью первого образования знака.

Думается, что наши опыты проливают свет на процессы образования произвольного внимания у ребенка, причем реакция является процессом, который непосредственно вытекает из правильного направления внимания.

На основе этого Элиасберг определяет внимание как функцию указания: воспринимаемое, говорит он, становится указанием другого восприятия на сигнал, который ранее не выступал как доминирующий или не воспринимался. Знаки и значения могут быть вначале совершенно независимы друг от друга, и здесь указание устанавливает их отношение друг к другу. Пре-

имущество своих опытов Элиасберг видит в том, что он может наблюдать момент внимания, не привлекая гипотез о номинативной функции. Сравнивая свои опыты с опытами Аха, он указывает, что в опытах Аха имя было не отделено от прочих свойств объекта, но, означая объект с помощью слова и указывая на него, мы тем самым ставили слово в известное отношение к объекту.

Н. Ах также подчеркивает, что направление внимания приводит к образованию понятия. В главе о понятиях мы увидим, что действительно слово, которое обозначает понятие, выступает вначале в роли указателя, выделяющего те или иные признаки предмета, обращает внимание на эти признаки и только потом слово становится знаком, обозначающим эти предметы. Слова, говорит Ах, есть средство *направления внимания*, так что в ряде предметов, которые носят одно и то же имя, начинают выделяться общие свойства на основе имени, что, таким образом, приводит к образованию понятия.

Имя, или слово, является указателем для внимания и толчком к образованию новых представлений. Если словесная система повреждена, например у раненных в мозг, страдает и вся функция обращения внимания с помощью слова.

Ах совершенно справедливо указывает, что слова являются, следовательно, как бы выходом, который формирует социальный опыт ребенка и направляет его мысль на уже проложенные пути. В переходном возрасте, как думает Ах, под влиянием речи внимание направляется все больше и больше в сторону абстрактных отношений и приводит к образованию абстрактных понятий. Поэтому для педагогики величайшее значение имеет употребление языка как средства направления внимания и как способа образования представлений. Со всей справедливостью Ах указывает, что вместе с таким же понятием направления внимания при помощи слов мы выходим за пределы индивидуальной психологии и попадаем в область психологии социальной.

Мы подошли с другого конца к упомянутому уже утверждению Т. Рибо, что произвольное внимание — явление социальное. Мы видим, таким образом, что процесс произвольного внимания, направляемый языком или речью, первоначально является, как мы уже говорили, процессом, в котором ребенок скорее подчиняется взрослым, чем господствует над своим восприятием. Благодаря языку взрослые направляют внимание ребенка, и только на основе этого сам ребенок постепенно начинает овладевать своим вниманием. И поэтому, думается нам, прав Ах, когда он под функциональным действием слова разумеет социальный момент общения.

В. Элиасберг правильно говорит, что в том возрасте даже у самых молодых испытуемых, которых исследовал Ах, язык уже давно сделался средством общения. Следует отметить, что толь-

ко основе первоначальной функции языка — функции общения — может формироваться и его дальнейшая роль — направления внимания.

Из этого можно сделать вывод, что не апперцептивное внимание определяет психические процессы, но психические связи направляют и распределяют внимание. Само слово «внимание» служит только для определения степени ясности, сам же процесс концентрации внимания при мышлении Элиасберг предлагает объяснять иными волевыми факторами. В его работах характер первичных факторов, определяющих внимание, остается неизвестным. С нашей же точки зрения, первичным условием, формирующим внимание, является не внутренняя «волевая» функция, а культурная, исторически выработанная операция, приводящая к возникновению произвольного внимания. Указание стоит в начале направления внимания, и замечательно, что человек создал себе как бы особый орган произвольного внимания в указательном пальце, получившем в большинстве языков свое название от этой функции. Первые указки являлись как бы искусственными указательными пальцами, и мы видели в истории развития речи, что первоначальные слова играют роль подобных же указаний обращения внимания. Поэтому историю произвольного внимания следует начинать с истории указательного пальца.

Историю развития произвольного внимания можно прекрасно проследить на ненормальном ребенке. Мы уже видели (в главе о речи), в какой степени опирающаяся на жесты речь глухонемого ребенка свидетельствует о первичности функций указаний. Глухонемой ребенок, рассказывая о людях или о предметах, находящихся перед ним, указывает на них, обращает на них внимание. Именно в языке глухонемого ребенка мы видим, как функция указания приобретает самостоятельное значение. Например, в языке глухонемых зуб может иметь четыре различных значения: 1) зуб, 2) белый или 3) твердый и, наконец, 4) камень. Поэтому, когда глухонемой в процессе разговора показывает на зуб, являющийся условным символом для каждого из перечисленных понятий, он должен сделать еще один указательный жест, который показал бы, на какое из качеств зуба мы должны обратить внимание. Глухонемой должен дать направление для нашей абстракции: он делает спокойно указательный жест, когда зуб должен обозначать зуб; он слегка ударяет по зубу, когда употребит этот знак в смысле «твердый»; он проводит по зубу, когда указывает на белый цвет; наконец, он делает движение бросания, когда хочет показать, что зуб обозначает камень. В языке глухонемых детей со всей отчетливостью мы видим условные функции указаний и функцию запоминания, присущую слову. Раздельность того и другого указывает на примитивность языка глухонемых.

Как мы видели, в начале развития произвольного внимания стоит указательный палец. Иначе говоря, сначала взрослые начинают руководить вниманием ребенка и направлять его. У глухонемого чрезвычайно рано возникает контакт при помощи жестов, но, лишенный слов, он лишается всех тех указаний для направления внимания, которые связаны со словом, и поэтому его произвольное внимание развивается в высшей степени слабо. Общий тип его внимания можно характеризовать как преимущественно примитивный или внешне опосредованный.

Опыты с абстракцией, о которых мы только что рассказывали, были поставлены и с глухонемыми детьми. Опыты показали, что у глухонемого ребенка имеются первичные процессы обращения внимания, которые необходимы для процессов абстракции. Одаренные глухонемые дети в возрасте от 6 до 7 лет вели себя в опыте, как 3-летние нормальные, т. е. быстро находили нужную абстракцию как положительной, так и отрицательной связи между цветом и успехом. Переход на новую пару цветов тоже часто удавался им, но почти никогда не происходил без специальных вспомогательных средств.

В. Элиасберг видит в этом факте подтверждение своих мыслей о влиянии речи на мышление. Примитивные процессы внимания у глухонемых не нарушены, но развитие сложных форм внимания, организованного с помощью смысла, у них сильно задерживается. Правда, нельзя забывать, говорит Элиасберг, что 6-летний глухонемой ребенок обладает другой системой языка, жестами с примитивным синтаксисом, который часто не может быть выражен логически; поэтому сам вопрос о формах организации поведения ребенка остается для него открытым.

С глухонемыми детьми мы провели специальные опыты, которые показали следующее: действительно, при малейших затруднениях глухонемой ребенок прибегает к внешнему вспомогательному приему, позволяющему направить внимание. Оказалось, что, несмотря на меньшее развитие произвольного внимания у глухонемых детей и на весьма примитивный склад этой функции, само руководство вниманием оказалось у них гораздо легче. Указательный жест для глухонемого — все, чем он располагает, в связи с тем, что сама речь его еще оставалась на примитивном этапе указаний, а примитивное овладение операциями оказывалось у него всегда сохранено. Поэтому у глухонемого ребенка ничтожный зрительный оттенок очень рано становится руководящим знаком, указывающим путь для его внимания. Однако сколько-нибудь сложное соединение указывающей функции знака с его значащей функцией для глухонемых детей затруднено.

Мы имеем, таким образом, у глухонемого ребенка с первого взгляда парадоксальное, но для нас совершенно не неожиданное соединение двух симптомов. С одной стороны, пониженное развитие произвольного внимания, задержка его на стадии внешне-

го знака-указания, возникающие в результате отсутствия слова, связывающего указывающий жест с его обозначающей функцией. Отсюда чрезвычайная бедность указывающего значения по отношению к наглядно не представленным предметам. Эта бедность внутренних знаков внимания составляет самую характерную особенность глухонемого ребенка. С другой стороны, для глухонемого ребенка характерно прямо противоположное. Глухонемой ребенок обнаруживает гораздо большую тенденцию пользоваться опосредованным вниманием, чем нормальный ребенок. То, что у нормального ребенка сделалось под влиянием слов автоматической привычкой, у глухонемого ребенка представляет еще свежий процесс, и поэтому ребенок очень охотно при всяком затруднении отходит от прямого пути решения задачи и прибегает к опосредованному вниманию.

В. Элиасберг справедливо отмечает как общее явление, проходящее красной нитью через все его опыты с детьми, употребление вспомогательных средств, т. е. переход от непосредственного внимания к опосредованному. Эти особенности, как правило, часто не зависят от речи. Ребенок, который во время эксперимента ничего не произносит, который вообще говорит только о своих потребностях двухсловными предложениями, сразу переносит свой опыт на любую другую пару цветов, и, в конце концов, опыты с ним протекают так, как если бы ребенок сформулировал правило: «Из двух цветов любого рода только один является признаком». Наоборот, внешняя словесная формулировка появляется только тогда, когда ребенок попадает в трудную ситуацию. Вспомним наши опыты с возникновением эгоцентрической речи при затруднениях. В опытах с абстракцией мы также наблюдаем эгоцентрическую речь всякий раз, когда ребенок испытывает трудности. В момент возникновения трудности вступают вспомогательные средства — вот общее правило, которое можно вывести из всех наших опытов.

Прибегает ли ребенок к опосредованным операциям, зависит в первую очередь от двух факторов: от общего умственного развития ребенка и от овладения такими техническими вспомогательными средствами, как язык, число и т. д. Очень важно, что в патологических случаях критерием интеллекта можно считать то, насколько ребенок применяет вспомогательные средства, чтобы компенсировать соответствующий дефект. Как мы отмечали, наиболее неразвитые в речевом отношении дети спонтанно прибегают к речевым формулировкам при неизбежно наступающих трудностях. Это относится даже к трехлеткам. Но значение вспомогательных средств становится универсальным, как только мы переходим к патологическим случаям. Афазики, у которых отсутствует язык — этот важнейший орган мышления, обнаруживают тенденции к употреблению наглядных вспомогательных стимулов, и именно наглядность стимулов может стать

средством для мышления. Затруднение, таким образом, состоит не только в том, что у мышления отняты важнейшие средства, но и в том, что сложные речевые средства замещены другими, менее пригодными для установления сложных связей.

Все афазики, несмотря на то что у них нет прямых дефектов интеллекта, затрудняются отделить отношения от его носителей. Сравнивая эту особенность с поведением детей, плохо развитых в речевом отношении, Элиасберг приходит к выводу: сам по себе процесс внимания не во всем зависит от речи, но сложное развитие мышления серьезно затруднено при ее отсутствии. И, наконец, общее правило, вытекающее из исследования всех испытуемых: решающее значение имеет способ употребления средств. Средства, говорит Элиасберг, как правило, направлены на то, чтобы сгладить соответствующий дефект. Все это помогло бы сделать заключение о самом дефекте, если бы мы его заранее не знали.

Мы видим, таким образом, что дефект действует двойственно: из этого положения мы исходим при рассмотрении развития поведения аномального ребенка. Дефект действует, как правильно говорит Элиасберг и как мы могли установить в наших опытах, так же, как трудность на нормального ребенка. С одной стороны, дефект снижает уровень выполнения операции: та же самая задача является для глухонемого ребенка неосуществимой или в высшей степени трудной. В этом отрицательное действие дефекта. Однако, как всякая трудность, он толкает на путь высшего развития, на путь опосредованного внимания, к которому, как мы видели, афазик и глухонемой ребенок прибегают гораздо чаще, чем нормальный.

Для психологии и педагогики глухонемых детей решающее значение имеет двойственность влияния дефекта, то, что дефект создает одновременно тенденцию к компенсации, к выравниванию, и эта компенсация, или выравнивание, совершается главным образом на путях культурного развития ребенка. Трагедия глухонемого ребенка, и в частности трагедия в развитии его внимания, заключается не в том, что ребенок наделен от природы худшим вниманием, чем нормальный ребенок, а в его дивергенции с культурным развитием. Культурное развитие, которое достигается у нормального ребенка в процессе его врастания в речь окружающих, у глухонемого ребенка задерживается. Его внимание находится как бы в запустении, оно не обрабатывается, не захватывается и не руководится так речью взрослых, как внимание нормального ребенка. Оно не культивировано и поэтому очень долго остается на стадии указательного пальца, т. е. в пределах внешних, элементарных операций. Но выход из трагедии заключается в том, что глухонемой ребенок оказывается способным к тому же самому типу внимания, что и нормальный. В принципе глухонемой ребенок приходит к тому же самому, но ему недо-

стает соответствующих технических средств. Нам думается, нельзя яснее выразить затруднение в развитии глухонемого ребенка, чем обратиться к факту, что у нормального ребенка усвоение речи предшествует образованию произвольного внимания, у нормального ребенка речь благодаря своим естественным свойствам становится средством обращения внимания. У глухонемого, наоборот, развитие произвольного внимания должно предшествовать речи, поэтому то и другое является у него недостаточно сильным. Умственно отсталого ребенка отличает от нормального прежде всего слабость произвольного внимания, когда оно направлено на организацию внутренних процессов, и поэтому высшие процессы мышления и образования понятий для него затруднены.

Путь к развитию внимания лежит в общем развитии речи. Вот почему то направление в развитии речи глухонемого ребенка, которое делает весь акцент на артикуляцию, на внешнюю сторону, при общей задержке в развитии высших функций речи приводит к тому запустению внимания глухонемого ребенка, о котором мы говорили выше.

П. Солье первым пытался построить психологию умственно отсталых детей на недостатке у них внимания. Следуя за Рибо и различая поэтому внимание спонтанное и волевое, он избрал именно последнее в качестве критерия для разделения умственно отсталых детей разных степеней отсталости. У идиота, по его мнению, в общем, затруднено и ослаблено внимание; в этом заключается сущность идиотии. У абсолютных идиотов произвольного внимания совсем нет; у представителей трех других степеней умственной отсталости произвольное внимание проявляется или редко, периодами, или легко вызывается, но не стойко, или действует только автоматически.

У имбецилов, по мнению Солье, самой характерной чертой является нестойкость внимания. Теория Солье сейчас в значительной степени потеряла свое значение, несостоятельным оказался и сам критерий сведения всех симптомов отсталости к выпадению одной функции, именно внимания, но Солье принадлежит та несомненная заслуга, что он установил, как недостаток произвольного внимания создает специфическую картину умственно отсталого ребенка. Несмотря на то что Солье полемизирует с Сегеном, позицию которого мы стараемся восстановить, Солье сам стоит на точке зрения Сегена, так как говорит все время о волевом внимании, и для него, конечно, внимание есть волевой акт. Поэтому, как правильно отмечал Трошин, полемика Солье с Сегеном оказывается недоразумением.

А. Бине, который оспаривал точку зрения Сегена и Солье, называя их работу абсурдной и отвергая идею о зависимости мышления умственно отсталого ребенка от слабости воли, в ре-

зультате своих опытов приходит к тем же выводам. Разделяя глубокую умственную отсталость на четыре степени, он фактически за основу берет те же самые волевые акты, например волевой взгляд, способность выражать мысль жестами и т. д. Бине может сказать, что эти акты для него не одна воля, но выражение воли в психике. Но ведь и Сеген, и Солье, когда сводили сущность развития к аномалии воли и внимания, понимали последние тоже в широком смысле. Без всякого сомнения, ошибочно сводить все недоразвитие к какой-либо одной функции, но тем не менее дефект воли, как наиболее сложное психологическое явление, может быть наиболее характерной стороной для умственного недоразвития. Недаром и Сеген, и Бине, и Солье, в сущности, сходятся в этом положении, несмотря на взаимное отрицание. Если понимать волю в том генетическом смысле, который мы придаем этому термину, именно как стадию овладения собственными процессами поведения, то, конечно, самым характерным в психическом недоразвитии аномального ребенка, в том числе и идиота, является, как мы уже указывали, дивергенция его органического и культурного развития.

Те две линии развития, которые у нормального ребенка совпадают, у ненормального расходятся. Средства культурного поведения исторически создавались в расчете на нормальную психофизиологическую организацию человека. Именно эти средства и оказываются негодными для ребенка, отягченного дефектом. У глухонемого ребенка расхождение обусловлено отсутствием слуха и характеризуется, следовательно, чисто механической задержкой, которую встречает на своем пути развитие речи, а у умственно отсталого ребенка слабость заключается в центральном аппарате: его слух сохранен, но интеллект настолько недоразвит, что ребенок не овладевает всеми функциями речи и, следовательно, функцией внимания.

Основываясь на законе соответствия фиксации и апперцепции, можно определить способности идиота к обучению по фиксации взгляда на каком-нибудь предмете. Всех идиотов на этом основании можно считать неспособными ни к какому воспитанию и совершенно невосприимчивыми к лечебно-педагогическому воздействию. Мы видели уже, что способность обращать внимание требует естественного аппарата катализации какого-нибудь воспринимаемого признака. Если отсутствует сам этот процесс, если вообще не образуются зрительные доминанты, то, как мы видели из исследования В. М. Бехтерева, никакой условный рефлекс не может с этого органа замкнуться. Имбецил, который способен фиксировать предмет, уже овладевает пассивным вниманием и, следовательно, способен к обучению.

Дальнейшим решающим шагом является переход от пассивного внимания к активному, причем разницу между ними Гел-

лер видит не в роде, но в степени. Одно отличается от другого тем, что активная апперцепция находит в поле внимания несколько борющихся между собой представлений и ребенок производит выбор между ними. Наличие выбора и означает момент перехода от пассивного к активному вниманию. Только на этой высшей ступени возможны волевые действия, связанные с выбором в собственном смысле слова. В связи с этим Геллер рекомендует в обучении умственно отсталых детей применять метод выбора, когда из множества лежащих перед ребенком предметов он должен по слову воспитателя выбрать и указать соответствующий.

Мы также придаем огромное психологическое значение подобному методу, потому что видим в нем только продолжение и усиление той указательной функции слова, которая у нормального ребенка протекает совершенно естественно. Мы хотели бы отметить общую искусственность и неинтересность этого занятия для ребенка. Этот момент является скорее технической, чем принципиальной трудностью. Введенная в игру реакция выбора становится могущественным средством, при помощи которого мы начинаем руководить вниманием ребенка.

Дальнейшее развитие этого метода при его применении на практике должно заключаться в том, что ребенок сам себе называет соответствующее слово, а затем выбирает нужный предмет, иначе говоря, ребенок в отношении себя научается применять стимуляцию активного внимания. Имбецил с самого начала обладает спонтанным вниманием, направленным на различные объекты, но эта функция у него, как правило, в высшей степени слаба и неустойчива, и поэтому обычное состояние, которое мы называем у нормального ребенка невнимательностью или рассеянностью, является характерной чертой имбецилов. И, наконец, дебильность как самая легкая форма умственной отсталости характеризуется недоразвитием мышления в понятиях, с помощью которых мы абстрагируемся от конкретного восприятия вещей.

Этот дефект может быть установлен у дебилов с экспериментальной точностью и, таким образом, указывает не только на неспособность управлять вниманием, но и на неспособность образовывать понятия. Вспомним, однако, наши опыты, показавшие, какое существенное значение для процессов абстракции играет направленное внимание, и нам станет ясно, что невозможность образования понятий заключена у дебила раньше всего в невозможности следовать в направлении своего внимания по очень сложным путям, на которые ему указывают слова. Высшая функция слова, связанная с выработкой понятий, оказывается для них недоступной прежде всего потому, что у них недоразвиты высшие формы произвольного внимания.

Глава десятая

Развитие мнемических и мнемотехнических функций

В области памяти психология давно научилась различать две основные линии — естественного и культурного развития, — которые мы хотели проследить на всем протяжении нашего исследования.

Очень давно психология начала рассматривать память как органическую функцию и очень рано пришла к формулировке физиологических основ этой функции. Как правильно указывает Э. Мейман, память в традиционной психологии изучалась больше всего именно в качестве физиологической функции, и очень рано психологи начали сближать память с более общими свойствами органической материи.

По заявлению Э. Геринга, память представляет основное свойство всякой организованной материи. Действительно, пластичность нашего нервного вещества выражается в его способности изменяться под влиянием внешних воздействий и сохранять предрасположение к их повторению. Это дало повод для образного сравнения запоминания с проторением нервных путей, которые приравнивали к прокладыванию колеи на дороге при движении колес, или со складкой, образующейся на листе бумаги при сгибании.

А. Семон ввел особый термин «мнема» для обозначения органической основы памяти, но как часто бывало при сближении психологических и физиологических понятий, он сам стал рассматривать это понятие в качестве некой духовной функции, т. е. идеалистически. Нам представляется, однако, что словом «мнема» лучше всего обозначать совокупность органических функций памяти, которые проявляются в зависимости от тех или иных свойств мозговой и нервной ткани. В этом смысле многие психологи говорят сейчас о мнеме или мнемических функциях, выделяя, таким образом, натуральную, или естественную, память.

Наряду с этим психология знает то, что издавна получило название технической памяти, или мнемотехники, под которой разумеют искусство овладеть процессами запоминания, направить их при помощи особых технических средств. Первоначально мнемотехника и возникла как такое практическое искусство, которое имело самые разнообразные задачи и применения. Однако теоретическое изучение мнемотехники велось случайно, и большинство психологов не смогли отделить в мнемотехнике ее истинный и верный принцип, лежащий в основе всего культурного развития памяти, от той случайной формы, в которой этот

принцип в искаженном виде выступал в руках ученых-схоластов и профессионалов-фокусников. Мы предложили бы поэтому под именем мнемотехники понимать все те приемы запоминания, которые включают использование известных внешних технических средств и направлены на овладение собственной памятью.

Итак, понятия мнемы и мнемотехники, эти два давно принятых в психологии термина, в несколько видоизмененном значении мы будем употреблять в дальнейшем для обозначения естественных, или органических, функций памяти, с одной стороны, и культурных приемов запоминания — с другой.

Недостаточное разделение мнемы и мнемотехники отразилось самым печальным образом на разработке проблемы памяти, а недостаточно изученная функция мнемотехнического запоминания привела многих психологов и философов к совершенно ложной постановке проблемы двойной памяти. Так, психологи, экспериментально изучавшие процессы мышления, пришли к выводу, что существует двоякого рода память: память представлений, с одной стороны, и память мышления — с другой, и что оба вида памяти подчиняются различным законам.

А. Бергсон в известном исследовании о материи и памяти пришел к выводу, что существуют две памяти: память мозга и память духа, и каждая из них имеет собственные законы.

Наконец, З. Фрейд также пришел к выводу: деятельность нашей памяти может быть объяснена только в том случае, если мы допустим, что она состоит из двух обособленных, но одновременно связанных между собой составных частей системы.

Нам думается, что только проводимое научными средствами исследование и разграничение мнемы и мнемотехники может поставить с головы на ноги запутанный вопрос о двух видах памяти и дать ему научное объяснение.

Такой же тупик находим мы и в генетических исследованиях памяти, где, несмотря на множество экспериментальных работ, до сих пор остается спорным и невыясненным основной вопрос о том, развивается ли вообще память в детском возрасте сколько-нибудь значительно, стоит ли она на месте в продолжение всего детского возраста, обнаруживая незначительные колебания в ту или другую сторону, или, наконец, как говорят многие данные, деградирует, инволюционирует, в известном смысле идет на убыль по мере роста и созревания ребенка. И этот основной спор представляется нам разрешимым только на почве того разделения двух линий в развитии памяти, о которых мы только что говорили.

В наших исследованиях мы пытались непосредственно сопоставить оба вида памяти, оба способа запоминания и путем сравнительного анализа выяснить элементарный состав той и другой операции, их структуру и генезис. В опытах мы ставили перед

ребенком задачу запомнить ряд слов (большей частью имен существительных, названий конкретных предметов). Мы поступали при этом так, как принято в экспериментально-психологических исследованиях памяти, с той только разницей, что мы старались сделать для ребенка очевидной невозможность запомнить весь ряд в данном порядке. После этого мы вводили новый способ запоминания: предлагали ребенку ряд карточек из картинного лото или специально изготовленных, на которых были или отдельные рисунки, изображающие конкретные предметы, или геометрические фигуры, линии, штрихи и т. д. Этот вспомогательный материал вводился нами в различных сериях различным образом. Иногда он просто предлагался детям с указанием: «Может быть, эти карточки помогут тебе запомнить?», но без объяснения, каким именно образом эти карточки должны помочь в запоминании.

В других сериях мы давали подробную инструкцию (ребенку объясняли, что он должен попытаться как-нибудь связать заданные для запоминания слова с соответствующей карточкой) и даже приводили некоторые примеры. Различные способы были направлены на то, чтобы исследовать, как возникает сам переход к новому способу запоминания, в какой мере он должен быть самостоятельным изобретением, в какой мере подражанием, какую роль при этом играет понимание и т. д. Указанных моментов мы коснемся ниже, сейчас скажем только, что ребенок переходил от натурального, естественного, запоминания к запоминанию опосредованному, или мнемотехническому. При этом весь характер его операции сразу менялся, каждое заданное слово вызывало сейчас же обращение к картинке. Ребенок устанавливал связь между словом и картинкой, затем переходил к следующему слову и т. д.

По окончании всего ряда испытуемый, глядя на картинки, воспроизводил все слова, которые ему удалось запомнить, и объяснял, какую связь он установил между словом и картинкой. Мы применили два различных способа предъявления материала: 1) картинки предлагались ребенку в строго упорядоченном виде, так же как и слова, так что каждое слово приходилось на заранее подобранную экспериментатором картинку; 2) картинки лежали перед ребенком свободно, и операция усложнялась тем, что испытуемый должен был сам выбрать подходящую, с его точки зрения, картинку для запоминания данного слова. Варьируя затем трудность слов, степень их близости с картинками, сами картинки, мы имели возможность проследить, как протекают в этом случае процессы запоминания у ребенка.

Исследования показали, что ребенок уже в дошкольном возрасте способен овладеть операцией использования вспомогательной картинки для запоминания и правильно ее применить. Кто наблюдал непосредственный переход от натурального спо-

соба запоминания к мнемотехническому, тот не может отделаться от впечатления, что перед ним происходила как бы экспериментально вызванная смена естественной и культурной памяти. Процесс запоминания сразу перестраивался таким образом, что запоминание всякого заданного слова совершалось через карточку, которая играла роль знака. Движение нервных процессов при таком запоминании мы могли бы схематически изобразить в виде треугольника (рис. 2), показывающего: если при натуральном запоминании между двумя точками устанавливается определенная связь, при мнемотехническом запоминании вводится некий новый, вначале нейтральный стимул-карточка, которая играет роль мнемотехнического знака и направляет течение нервных связей по новому пути, замещая одну нервную связь двумя новыми.

Вся выгода такого закрепления нервной связи в том, что мы овладеваем новым путем запоминания и, следовательно, можем по своему желанию вызвать в нужный нам момент соответствующую связь. Однако, как показал опыт, схематическое изображение не соответствует той сложности процесса, которая наблюдается в действительности. Мы можем легко видеть, что образование новой связи никогда не ограничивается простым ассоциативным сближением слова, объекта и знака, но предполагает активное создание довольно сложной структуры, в которой оба стимула являются частями. Так, когда ребенок на слово «смерть» выбирает рисунок «верблюд», он создает такую структуру: «Верблюд в пустыне, путник — умирает от жажды». С точки зрения ассоциативной психологии было бы совершенно невозможным объяснить, почему такие относительно сложные структуры запоминаются гораздо легче и прочнее, чем простая ассоциативная связь между двумя элементами.

Если предположить, что в данном случае происходит воскрешение более старых связей и поддержка старыми связями нового запоминания, то следовало бы ожидать, что и во всех других структурах мы найдем то же самое. Но опыты говорят о другом. Они показывают, что в огромном большинстве случаев ребенок приходит к созданию совершенно новых структур, а не к восстановлению старых. Например, когда ребенок запоминает слово «театр» при помощи рисунка, на котором изображен краб на берегу, он создает специальную вспомогательную структуру. «Краб смотрит на камешки на дне, это красиво, это для него театр». Если в первом примере еще может идти речь о том, что ребенок восстанавливает много раз слышанную им историю, то во втором примере, несомненно, ребенок впервые сближает «краб» и «театр». Эта структура создана им тут же для запоминания. С ассоциативной точки зрения было бы чрезвычайно трудно объяснить, каким образом это сложное изображение запоминается легче, чем простая ассоциативная связь.

Эвристическое значение всех наших опытов заключается в следующем: они косвенно подтверждают правильность структурного закона памяти в отличие от закона ассоциации, гласящего, что связь создается при простом совпадении или смежности двух стимулов. Закон структуры говорит: связь образуется только при возникновении структуры, т. е. такого нового целого, в котором оба элемента, вступающие в связь, являются функциональными частями; чем структура лучше, тем легче и лучше запоминание. Оба случая запоминания при помощи картинок, которые мы применяли, позволяют различать упомянутые два момента с совершенной отчетливостью. При выборе ребенок обычно находит и использует старую структуру, он выбирает картинку, которая наиболее напоминает заданное ему слово. Он опирается на установленные в прежнем опыте связи, так как все картинки возбуждают старые структуры и лучшая из них остается. С психологической стороны сам процесс выбора является уже припоминанием старой структуры. Если не бояться парадоксального значения нашей мысли, можно сказать: в данном случае запоминание есть, в сущности, припоминание, если под последним иметь в виду возобновление и восстановление старой структуры. Так, ребенок, выбирающий на слово «смерть» картинку «верблюд», припоминает историю, в которой участвуют оба эти элемента. Совершенно иначе обстоит дело тогда, когда ребенок должен запомнить заданное слово при помощи заданной же картинки, когда ему не предоставляется право выбора и когда припоминание фактически оказывается невозможным. Тогда ребенок вступает на путь активного созидания новых структур, и в этом заключается в основе процесс овладения памятью. Поэтому с психологической стороны в таких опытах исследуется не память, а активное создание структур.

Об этом же говорят и ошибки репродукции. Наиболее часты они при свободном выборе и, главное, при выборе, сводящемся к припоминанию. В тех же опытах ребенок на слово «стрелять» выбирает рисунок льва, образуя структуру: «Льва застрелили». Воспроизводя, он называет слово «ружье» из той же структуры. При создании структуры такие ошибки крайне редки: здесь, как мы видим, вступают в действие новые факторы, именно направленность всей структуры на слово, которое надо запомнить. Об этом мы еще будем говорить ниже.

Опыты дают чрезвычайно важное указание на существо изменения, которое совершается в процессе культурного развития памяти: на место одних психических операций становятся другие, происходит замещение функций, столь характерное для всего развития высших психических функций. Вся вторая операция запоминания внешне сохраняет тот же вид и приводит к тому же результату, именно к воспроизведению заданного слова. Но пути, при помощи которых ребенок приходит к результату, глу-

боко различны. Если в первом случае мы имели дело с действием мнемы, запоминанием в органическом смысле этого слова, то во втором случае ребенок на место прямого запоминания ставит такие операции, как сравнение, выделение общего, воображение и т. д., что приводит к созданию нужной структуры. Ребенок сочиняет маленькие рассказы или воображает что-нибудь новое, рассматривая рисунок. Все эти новые функции становятся на службу запоминания, замещают его простые формы, причем можно с отчетливостью различить операцию прямого запоминания и другие замещающие ее и служебные операции.

Служебные операции могут быть восстановлены более или менее полно по той структуре, которая возникает в их результате, но этим задача запоминания как таковая еще не разрешена. Недостаточно восстановить всю данную структуру, важно еще уметь найти в ней то слово, которое надо было запомнить. Выделение в структуре данного слова, направленность всей операции на запоминание и являются собственной функцией памяти.

Мы можем сказать, что анализ мнемотехнического запоминания вскрывает перед нами три основные операции, из соединения которых возникает сложная мнемотехническая операция.

Первая заключается в том, что условно можно назвать инструментальным актом: это общее направление операции, использующей знак, привлечение знака в качестве средства в операцию запоминания. Затем идут разнообразные и сменяющиеся операции создания новой структуры, будь то простое запоминание, сравнение, выделение общего признака или что-нибудь другое. И, наконец, третья и важнейшая операция — выделение внутри новой большой структуры того слова, которое следовало запомнить и воспроизвести. Строго говоря, это уже функция указания или внимания в настоящем смысле этого слова, ибо здесь воспроизводится вся структура в целом, и найти нужное слово как в момент запоминания, так и в момент воспроизведения можно только путем обращения на него внимания. Нужное слово как бы отмечается крестом, указательным знаком, который выдвигает его в центр поля внимания.

Доказательство того, что все три части входят в состав мнемотехнической операции, следующее: каждая из них может существовать без двух других. Так, очень часто полное овладение первой операцией происходит при неумении образовать в данном случае структуру. Ребенок вообще прекрасно понимает, как нужно запоминать при помощи карточки, он это осуществлял много раз и с успехом. Он и в данном случае обращается прежде всего к картинке, но сам процесс создания структуры для ребенка на этот раз оказывается неосуществимым.

Его комбинаторные способности, его воображение, его абстракция, мышление и другие функции отказываются служить, что мы наблюдаем очень часто, как только отношение между за-

данным словом и соответствующей картинкой становится чрезмерно сложным. Нередко само состояние затруднения, неумение наладить соответствующую связь являются исходной точкой для образования структуры. Именно отсутствие связи начинает служить связью. То, что совершенно нелепо, совершенно не имеет ничего общего, запоминается именно по этому признаку, изображается структура по типу абсурда. Как сказал один из испытуемых: «Я запомнил это, как гвоздь в панихиду».

Мы заметили, что именно различное обращение внимания на заданное слово и неумение сдвинуться от него в сторону, расширить его значение или выделить в нем какую-нибудь подробность являются помехой для образования нужной вспомогательной структуры. Стоит только сдвинуть застрявшее внимание ребенка, фиксированное на заданном слове, и перевести его на близкие слова или на часть самого предмета, и нужная структура образуется. В подобных случаях мы экспериментально вызываем выпадение второго звена в мнемотехническом запоминании.

Часто мы наблюдаем обратное. Ребенок способен сам образовать структуры и образует их с чрезвычайной легкостью, особенно когда мы расспрашиваем его, но у него отсутствует первый момент операции: он не понимает, что такое образование структур можно использовать для запоминания, он не знает и того, что две части структуры так связаны между собой, что одна может восстанавливать другую. Поэтому он не догадывается, что картинка может быть использована в качестве знака. Особенно ярко проявляется это, когда ребенок, наведенный на мысль об изображении структур, сам изображает рассказ, но не привлекает в него карточку, не умеет использовать ее в качестве знака. Здесь мы имеем как бы экспериментально выделенное первое звено.

Наконец, нам удается экспериментально выделить и третье звено — функцию указания, играющую самую важную роль при произвольном воспроизведении, которое и заключается в том, что из массы всплывающих образов надо сделать выбор. Мы считаем, что тут поможет специальное указание или знак, показывающий, как должен быть сделан нужный выбор. Примерами отсутствия выбора являются те воспроизведения мимо цели, о которых мы уже говорили. Ребенок воспроизводит какое-нибудь слово, относящееся к заданной структуре, он воспроизводит даже структуру в целом, но не то слово, которое было задано.

В вопросе о памяти в детской психологии до настоящего времени не выяснен основной путь развития этой функции. Развивается ли память в детском возрасте сколько-нибудь значительно или нет? Имеющиеся результаты не дают однозначного ответа. Они приводили психологов к самым противоречивым выводам.

Так, А. Бэн полагал, что максимальная эффективность па-

мяти относится к возрасту между 6—10 годами, после чего память уже не развивается, а идет в развитии назад. Другие утверждали, что память ребенка непрерывно совершенствуется. Наконец, третьи авторы, как Мейман, пытаются расчленить само понятие памяти на различные функции и показать: в то время как одна функция, именно способность к заучиванию, быстро развивается, другая способность — к непосредственному запоминанию — идет на убыль. При такой постановке вопроса сама проблема развития памяти расчленяется на два отдельных русла, из которых каждое имеет свое течение. Только при расчленении вопроса возможно его научное разрешение.

Оказывается, память ребенка в одних отношениях эволюционирует, а в других инволюционирует. Кривая памяти раздваивается, одна ветвь идет вверх, другая — вниз, память совершенствуется и деградирует в одно и то же время. Все собранные исследователями факты позволяют предположить, что память как таковая, ее органическая основа, по-видимому, не развивается в детском возрасте сколько-нибудь заметно, возможно, что она даже свертывается. Однако способность запоминания растет у ребенка чрезвычайно быстро и очень заметно. Сущность изменения, быстрого и мощного подъема в развитии памяти заключается в том, что память становится активной, волевой, что ребенок овладевает своей памятью, что он от инстинктивной, механической памяти переходит к запоминанию, основанному на интеллектуальных функциях, и вырабатывает волевую память.

Таким образом, психология уже издавна указывала два основных направления, в которых происходит развитие памяти в детском возрасте. Первое — интеллектуализация мнемы, второе — активный или волевой характер запоминания. Однако никто из психологов не сумел ближе определить ни одного, ни другого процесса, происходящего в памяти. Все исследования приводят нас к выводу, гласящему, что ключ к развитию памяти в детском возрасте следует искать в изменении способов запоминания. Нашей задачей будет в дальнейшем проследить эволюцию этих способов и показать, что они проходят через четыре основные стадии, которые намечены нами выше.

В исследованиях мы старались проследить сравнительное развитие трех способов запоминания в детском возрасте. Мы давали, как уже сказано, для запоминания словесные ряды одинаковой трудности. Их нужно было запоминать тремя различными способами: простым, естественным способом удержания и мнемотехническим способом при связанном и при свободном выборе рисунка. Собранный материал показал, что все три способа запоминания обнаруживают очень характерную и своеобразную эволюцию в различных возрастах. Если мы условимся называть коэффициентом естественной памяти среднее процентное число удержанных слов при непосредственном запоминании, а коэф-

фициентом мнемотехнической памяти среднее процентное число удержанных слов при втором способе и попытаемся проследить отношения коэффициентов в процессе развития ребенка, мы констатируем следующий основной факт, который единообразно получается при самых различных условиях исследований: отношения между обоими коэффициентами — величина не постоянная, но изменяющаяся в процессе развития ребенка и изменяющаяся строго закономерно.

В дошкольном возрасте оба коэффициента стоят близко друг к другу; разница между одним и другим способом запоминания незначительна, переход к мнемотехническому запоминанию заметно не повышает эффекта памяти. Ребенок, вооруженный знаком, запоминает приблизительно столько же, сколько без знака. В более раннем возрасте мы имеем даже обратное взаимоотношение коэффициентов: переход к запоминанию при помощи рисунков только мешает ребенку, сбивает его, так как представляет собой задачу гораздо большей сложности. Внимание ребенка раздваивается, картинки его путают. При этом часто наблюдается очень характерное для раннего возраста поведение. Картинка пассивным образом включается в ассоциативный ряд, ребенок иногда находит связь между словом и картинкой, но при этом, глядя на картинку, воспроизводит не заданное слово, а название самой картинки или другое слово, ассоциативно связанное с ней. Мы можем проследить, как неправильно использованный знак уводит ребенка от правильного воспроизведения и затрудняет или тормозит его работу. Мнемотехнический коэффициент окажется ниже коэффициента мнемического.

Однако, если проследить дальше соотношение обоих коэффициентов, мы убедимся, что кривые по мере роста ребенка начинают расходиться. В то время как непосредственное запоминание (как было установлено предшествующими исследованиями) растет весьма медленно и обнаруживает тенденцию к почти горизонтальному продвижению вперед, запоминание мнемотехническое эволюционирует чрезвычайно быстро, и кривые, обозначающие высоту обоих коэффициентов, резко расходятся. Наиболее резкое их противостояние относится примерно к дошкольному возрасту, после которого обе кривые опять изменяют направление. Нижняя кривая, означающая процессы непосредственного запоминания, начинает довольно быстро и резко подтягиваться к верхней и расти, верхняя кривая, наоборот, замедляет подъем и все больше удерживается на одном уровне.

Соотношение кривых после переломной точки коренным образом изменяется. Вместо все увеличивающегося расхождения, которое наблюдалось раньше, мы имеем сейчас снова тенденцию к схождению кривых, обусловленную задержкой в нарастании верхней и крутым подъемом в нарастании нижней кривой. Мы можем опять говорить о тенденции схождения кривых в

одной точке. Обе кривые, показывающие развитие естественного и культурного запоминания, образуют, таким образом, чрезвычайно своеобразное отношение. Это — две выпуклые кривые, обращенные друг к другу своими вогнутыми сторонами и сближающиеся в нижнем и в верхнем пределах. Это условное графическое обозначение, которое мы называем параллелограммом развития памяти, устанавливает в высшей степени важный, с нашей точки зрения, основной генетический закон памяти.

Указанное явление было впервые замечено при обработке экспериментального материала А. Н. Леонтьевьм и им же впервые сформулировано в виде закона. Так как материал собран на огромном количестве детей и взрослых, мы вправе заключить, что он представляет собой генетическую кривую в развитии памяти, и именно двух ее основных способов.

Мы вправе предположить, что каждый данный ребенок или каждая данная группа детей обнаружит в следующем возрасте те же самые особенности в эволюции обоих способов запоминания, которые обнаруживает в массе вообще ребенок старшего возраста. Иначе говоря, мы вправе видеть в найденных кривых путь, который проходит в развитии память ребенка в процессе его превращения во взрослого человека.

Остается объяснить, хотя бы гипотетически, параллелограмм развития запоминания. Объяснение в свете того, что нам известно о развитии высших психических функций ребенка, заключается в следующем: мнемотехническое запоминание должно рассматриваться как процесс овладения памятью при помощи внешних стимулов-знаков. Такая операция становится для ребенка возможной только с годами, только постепенно, только с ростом его культурного развития; расхождение обеих кривых в левой половине нашего чертежа объясняется тем, что рост культурной памяти при более или менее неизменяющейся величине естественной памяти заключается в большем и большем овладении этими процессами. Память ребенка быстро растет, это значит, что ребенок быстро научается овладевать процессами запоминания, направлять их и господствовать над ними. Максимального расхождения обе формы запоминания достигают в школьном возрасте, когда ребенок уже значительно продвинулся вперед в культурном развитии, а в отношении непосредственного удержания остановился примерно на прежней ступени.

Дальнейшее движение кривых должно быть объяснено отчасти специфическими условиями, в которых протекали опыты.

Общее количество материала, который предъявлялся в процессе запоминания, было так невелико, что уже ребенок школьного возраста довольно близко подходил к достижению максимума. Этим в значительной мере объясняется тот факт, что кривая мнемотехнического запоминания обнаруживает все более и более замедленный темп подъема. Однако стоило бы дать для за-

поминания больший материал из нескольких десятков и даже сотен слов, и мы легко увидели бы, как покажут наши дальнейшие опыты, что кривая опять обнаружит резкое движение вверх.

Самым интересным и замечательным с первого взгляда является нарастание кривой непосредственного запоминания в том возрасте, когда мы менее всего, казалось бы, должны ожидать этого. Это явление склонны предположительно объяснять тем, что быстрый подъем непосредственного запоминания свидетельствует о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании под влиянием опосредованного. Мы склонны думать, что произошло как бы вращивание мнемотехнических приемов запоминания, что ребенок от внешнего использования знака обратился к внутреннему, что непосредственное запоминание, таким образом, сделалось фактически запоминанием мнемотехническим, но только основанным на внутренних знаках.

В этом убеждают нас соображения троякого рода. На первом месте должны быть поставлены экспериментальные доказательства, косвенным образом утверждающие с разных сторон наше предположение. Сюда относится прежде всего многократно сделанное нами наблюдение: при непосредственном запоминании ребенок, и особенно взрослый, прибегает к запоминанию мнемотехническому, пользуясь для этого предметами окружающей обстановки, внутренними связями и осмысливанием. Все, что в прежних экспериментальных исследованиях памяти обозначалось как широкое использование вспомогательных средств, относится сюда же. Г. Мюллер справедливо показал, что естественные вспомогательные средства основаны на том же принципе, что и мнемотехника, и могут быть названы естественной мнемотехникой, или внутренней мнемотехникой, возникающей на основе внешней.

Следующее соображение, подсказанное экспериментом, состоит в том, что подросток, и особенно взрослый, обычно не обращается для запоминания к помощи внешних стимулов, а использует внутренние средства, активное установление связей запоминаемых слов с содержанием предшествовавшего опыта, организует слово в ту или иную схему и т. д. Наконец, экспериментальные данные, отчасти упоминавшиеся выше, а отчасти приводимые ниже, показывают как в опытах с реакцией выбора, так и в других опытах, что в процессе самого опыта ребенок переходит от пользования внешними средствами к средствам внутренним.

Наконец, весь ряд экспериментальных соображений завершает специальное исследование, имеющее целью проследить процесс такого вращивания, например воспитание внутреннего опосредованного запоминания в данной конкретной ситуации. Результаты исследований показали, что ребенок в специально организованной серии действительно переходит в довольно ко-

роткий срок от внешнего мнемотехнического запоминания к запоминанию внутреннему. Кривые этих экспериментов чрезвычайно близко напоминают кривую генетического параллелограмма памяти.

На основании полученных данных мы вправе предположить: то, что происходит у ребенка в процессе воспитанного вращивания в отношении специальной задачи, в бесконечно расширенном виде происходит и в отношении развития памяти вообще. Конечно, речь может сейчас идти только о гипотетическом разъяснении развития, и мы не можем пока сказать, как совершается на деле этот процесс, который символически обозначен в наших кривых.

Происходит ли в действительности нечто подобное тому, что мы видим в специально организованном эксперименте, т. е. переходит ли ребенок в каждой отдельной ситуации при решении каждой определенной задачи от внешнего к внутреннему знаку, и происходит ли развитие его памяти путем накопления отдельных вращенных внутрь знаков, путем накопления и объединения отдельных точек? Многое говорит в пользу такого предположения, ибо наблюдение показывает, что, с одной стороны, в различных ситуациях ребенок справляется по-разному с различными задачами. Иначе говоря, в генетическом отношении память ребенка не везде стоит на одном уровне, а представляет как бы сложное геологическое напластование из различных эпох развития. Но, с другой стороны, едва ли можно предполагать, что в развитии памяти ребенок ограничивается указанными процессами и что решающая роль принадлежит именно им.

Более вероятно, что такие точки скорее подготавливают процесс развития памяти, чем осуществляют его, что само развитие, вероятно, совершается мощными скачками, что здесь происходит вращивание по структурному типу, когда развивается сам прием, сама операция, а достаточно богато развившийся внутренний опыт составляет уже готовую и многообразную систему так называемых представлений, или следовых стимулов, которые могут быть использованы в качестве знака.

Мы могли бы, таким образом, представить развитие памяти согласно генетической схеме, которую наметили выше для развития высших психических функций вообще. Согласно этой схеме, мы могли бы упорядочить то изменение способа запоминания, о котором говорят фактические данные. Мы могли бы сказать, что в начале развития памяти стоит чисто механическое запоминание, соответствующее в нашей схеме примитивной стадии в развитии какой-либо функции. Именно примитивной памятью объясняется выдающееся запоминание детей, отчетливо проявляющееся в начальных двигательных навыках, легком усвоении речи, удержании огромного количества предметов и вообще образовании того основного мнемического фонда, кото-

рый достигается в первые же годы жизни и по сравнению с которым все дальнейшее накопление памяти представляется не более чем замедленным.

Затем следует стадия наивной психологии в применении памяти, стадия, которую удается экспериментально проследить с чрезвычайной ясностью и которая заключается в том, что ребенок, один раз убедившись, как картинка помогла ему запомнить, в дальнейшем пытается опять прибегнуть к помощи картинки, но не знает еще, как это сделать. Примером могут служить приводимые ниже случаи из наших экспериментов, но наблюдать, как в действительности происходит развитие памяти во второй стадии, нам сколько-нибудь полно не удалось.

Далее следует стадия внешнего мнемотехнического запоминания, которая сменяется стадией вращивания, или логической памятью. Здесь, как показывает эксперимент, линия памяти раздваивается: от внешнего мнемотехнического знака есть два пути, ведущие к дальнейшему развитию памяти. Первый заключается в переходе от внешнего процесса к внутреннему запоминанию, т. е. в развитии так называемой произвольной памяти. Мы могли наблюдать в наших экспериментах, как ребенок прокладывает и другой путь для развития памяти. Он начинает вырабатывать систематические приемы «записи» или письма. Психологическое исследование показало, что письмо развивалось из вспомогательных средств для памяти. Первоначальные зарубки, которые делались на деревьях, узелки, которые завязывались на память, и явились прародителями нашего современного письма.

То же происходит у ребенка. Мы предлагаем ребенку запомнить ряд цифр сначала естественным способом, путем непосредственного удержания, и когда испытуемому это не удается, мы даем ему для запоминания счеты. Ребенок от непосредственного запоминания переходит к записи цифр на счетах, и сразу весь строй его внутренних операций изменяется.

Опыты показали, что естественное запоминание ряда из пяти-шести цифр не удается детям раннего возраста. При использовании же счетов каждая названная цифра откладывается в отдельном ряду и затем воспроизводится по числу косточек. Нуль после некоторого затруднения отмечается одной костью, и ребенок отличает ее от единицы по месту в ряду. Двузначное число откладывается двумя рядами, причем ребенок не раскладывает число на десятки и единицы, а при воспроизведении зачитывает оба числа соответствующими группами. Мы замечаем здесь очень интересное соотношение естественного и искусственного запоминания, так как одна кость на счетах может означать единицу, нуль или часть двузначного числа. Дифференциация происходит у ребенка или по месту кости в ряду, или по естественной памяти, которая комбинируется с искусственной, причем ребенок, уже хорошо разбирающийся в различных спо-

собах запоминания, говорит: «Это я так запомнил». Порядок на счетах также не всегда соответствует порядку счета, но при воспроизведении ребенок восстанавливает нужный порядок с помощью естественной памяти.

Таким образом, пользование отметками на счетах для закрепления числового ряда ведет к комбинированию естественных и искусственных приемов запоминания. Естественная память участвует в дифференцировании единицы, нуля и одиннадцати, в воспроизведении порядка и в чтении двузначных чисел, искусственная — в заметках для записи нуля, в записи чисел больше десяти. При этом обнаруживается общий основной закон, который мы склонны распространить на все случаи памяти, пользующейся записью: естественные процессы являются функцией, определяемой искусственными приемами. Естественные процессы применяются там, где отсутствуют искусственные приемы, и направлены на то, чтобы облегчить пользование этими последними.

Пользование искусственными приемами дает разгрузку естественной деятельности, вызывая у ребенка положительную реакцию и резко меняя его отношение к работе. При дальнейшем усложнении числового ряда система записи становится все более и более сложной, требует особого напряжения естественной памяти для различения отдельных знаков. Такие же естественные процессы зарождения письма из задач памяти мы наблюдали и в других опытах. Например, мы даем ребенку числовой ряд и можем наблюдать, как ребенок, наводимый нами или самостоятельно, вовлекает в операцию запоминания совершенно посторонний нейтральный материал и начинает делать особые отметки или особую запись, которая является средством в его памяти. Ребенок создает в эксперименте бирки, т. е. числовые записи, широко распространенные среди людей, не умеющих считать. Перед испытуемым лежат бумажки, стружки, веревки, кубики, и ребенок открывает нужное функциональное значение в этих предметах. Ребенок догадывается, ставит значки, обычно он прибегает к «записыванию» узелков, к отрыву или надрыву бумажки, к записи при помощи заметок и т. п. Самое существенное, что ребенок производит ряд операций вовне, для того чтобы решить внутреннюю задачу запоминания. Этот банальный с первого взгляда результат, казалось бы, известный каждому из нас и состоящий в том, что запомнить можно при помощи письма, в эксперименте обнаруживается как факт генетический. Мы имеем возможность, во-первых, проследить сам момент перехода, момент изобретения письма, а во-вторых, сразу выяснить глубокие изменения, происходящие у ребенка при переходе от непосредственного запоминания к опосредованному.

Мы можем, следовательно, считать экспериментально установленными две основные линии в дальнейшем развитии куль-

турной памяти. Одна ведет к логическому запоминанию, другая — к письму. Последнюю линию мы и пытались особо проследить в главе о письме. Среднее место между той и другой линией в развитии памяти занимает так называемая вербальная память, т. е. запоминание при помощи слов.

Уже давно в психологии было отмечено, что язык, по выражению Г. Компейрэ, есть мнемотехническое оружие, что он вносит существенные изменения в процессы запоминания, потому что словесная память есть в сущности память с помощью знаков, память опосредованная. Когда мы запоминаем не вещи или события, а их словесную запись, мы сокращаем, упорядочиваем, отвлекаем, одним словом, глубоко видоизменяем материал, который нужно запомнить.

Мы пытались экспериментально сравнить описание эйдетического образа и словесное описание той же самой картинки при такой же точно репродукции. Разницу в обоих способах запоминания довольно трудно уловить, потому что и описание эйдетического образа заключено в словах, т. е. по существу дано в той же самой записи, но все же можно увидеть, в какой степени поразному происходит запоминание в словах и запоминание непосредственное.

Наличие словесной памяти указывает на то, что у каждого, по выражению Бине, есть своя мнемотехника. В опытах с запоминанием по картинкам мы очень часто наталкиваемся на случаи, когда ребенок запоминает не по рисунку, а по его названию, по его словесной записи. Стоит во время репродукции изменить название картинки, и заданное слово не воспроизводится. Один и тот же рисунок, который вначале назван «тигр», затем обозначается ребенком как «львица» — и нужное слово не воспроизводится. Но если напомнить ребенку первоначальное название рисунка, то операция удается.

Нарочно давая рисунок, допускающий двойное название, или искусственно меняя название одного и того же рисунка в процессе опыта, мы убеждались неоднократно, что, кроме двух стимулов — рисунка и слова, — между ними вдвигается еще третий — название рисунка. Мы пытались экспериментально выделить роль названия, спрашивая его при заучивании и воспроизведении, давая ложное название, изменяя его, применяя рисунки с двойным названием и т. д. Например, ребенку задается слово «драка». Он выбирает рисунок, на котором изображены два вола; воспроизводит же ребенок слово «трудиться», объясняя: «Здесь, — показывая на рисунок, — пашня». Раньше рисунок был назван «две коровы идут», что было связано со словом «драка». Теперь новое название рисунка «пашня» связывается с новым словом «трудиться».

А. Бергсон завершил этот тезис в знаменитом исследовании о материи и памяти, показав, что следует различать две памяти,

теоретически независимые друг от друга: память двигательную, механическую, приводящую к образованию привычки, и память духа, связанную с волевой деятельностью, принимающую форму независимого или самопроизвольного воспоминания. Бергсон приводит пример, позволяющий совместить то и другое: представьте себе, что мы разучиваем какой-нибудь урок и для этого повторяем его много раз. В результате многократных повторений у нас образуется воспроизведение урока, как бы двигательная привычка, в которой остальные повторения стерты, суммированы, потонули в общем результате. Это — первый тип памяти. Но кроме такого результата запоминания я имею и другое воспоминание об уроке. Я могу вспомнить, как я разучивал его первый, или шестой, или последний раз. У меня может быть воспоминание именно о данном однократном заучивании, и это воспоминание представляет второй тип памяти.

Первую память Бергсон считает функцией мозга, вторую — функцией духа. Но самое замечательное в том, что, касаясь различия между одной и другой памятью, Бергсон указывает прямо на совпадение второго приема воспоминания с мнемотехническими приемами. Разберите, говорит он, приемы, придуманные мнемотехникой, и вы увидите, что наука эта именно задается целью вывести на первый план самопроизвольное запоминание, которое скрыто, и дать его в наше распоряжение как воспоминание активное.

Который же прием рекомендует нам мнемотехника? Приемы выбираются более или менее бессознательно каждым из нас. Талант мнемониста состоит в том, чтобы схватить в отрывке прозы выступающие идеи, короткие фразы, простые слова, которые ведут за собой целые страницы. Мы подходим в этом месте к важному в высшей степени пункту, с которого открывается вся философская перспектива. Мы не пытаемся проследить ее сколько-нибудь полно в настоящем исследовании. Напомним мимоходом, что другой великий философ — Спиноза — именно в памяти видел доказательство несвободы нашего духа. Мы ничего не можем сделать по линии души, говорил он, если не вспомним о ней. Действительно, решающая роль памяти в исследовании намерения показывает, до какой степени все наши намерения связываются с известным аппаратом памяти, который впоследствии должен осуществить их. Недаром Мейман, анализируя волевое действие, приходит к выводу, что оно очень часто напоминает мнемотехническую операцию.

Г. Геффдинг, приводя эти слова Спинозы, показывает, что уже каждое намерение отличается тем, что в нем принимает участие воспоминание. «Намерение только раб памяти», — цитирует Геффдинг Шекспира. Но этого вопроса мы коснемся более подробно в главе о воле.

В заключение коснемся вопроса о развитии памяти у ано-

мального ребенка. Наши опыты, о которых рассказано выше, были перенесены на ненормального (умственно отсталого) ребенка и обнаружили, что у этого ребенка преобладает механическая, примитивная память над памятью опосредованной.

Поэтому он испытывает большие трудности при переходе к высшим формам запоминания, но в принципе его запоминание не отличается от запоминания нормального ребенка. Эти исследования обнаруживают, таким образом, полное совпадение с тем, что нам известно вообще о памяти умственно отсталых детей.

Собранный материал устанавливает три основных положения. Первое: среди умственно отсталых и примитивных детей эйдетическая память распространена больше, чем среди нормальных. Второе: функция активного запоминания вообще является у умственно отсталых детей пониженной по сравнению с нормальными. Третье: до сих пор мало объясненный факт заключается в том, что очень часто умственно отсталые дети обладают выдающимися способностями мнемотехнического запоминания. Это выдающиеся художники памяти, обладающие памятью в какой-нибудь узкоспециальной области. Каждое учреждение, где собрано много таких детей, непременно укажет на ребенка, отличающегося выдающейся механической памятью. Указанные положения могут найти научное объяснение в том случае, если мы и в развитии умственно отсталого ребенка сумеем различить две линии: естественную и культурную, разделение которых и составляет основной смысл всей настоящей главы.

Глава одиннадцатая

Развитие речи и мышления

Предмет, которому посвящена эта глава, — развитие речи и мышления, особенно развитие высших форм мышления в детском возрасте, — трудный и сложный. Поэтому я позволю себе начать с наиболее простого — с наиболее известных конкретных фактов, настолько элементарных, что боюсь заслужить упрек в чрезвычайном упрощении большой проблемы. Но я не вижу другого пути, чтобы приблизиться к огромному и сложному вопросу сразу с теоретической стороны.

Хочу начать с известного опыта — с попытки определить главнейшие этапы в развитии мышления ребенка по его рассказу по картинке. Известно, что прием, который предложил А. Бине и который широко использовал В. Штерн, чрезвычайно прост и ясен. Берут простую картинку, на которой изображена, например, городская или крестьянская семья или узники в тюрьме,

показывают картинку ребенку 3, 7, 12 лет и выясняют, как каждый из них описывает один и тот же сюжет. При этом исследователи говорят: поскольку всем детям дан один и тот же объект мышления, следовательно, мы вправе сказать, что мышление развивается на ранних главнейших этапах так, как обнаруживается в рассказе ребенка.

Известно также, какие выводы получаются из такого опыта. Кстати, это выводы, на которых строится многое в психологии мышления. Получается так, что дети раннего дошкольного возраста рассказывают картинку, называя отдельные предметы, отсюда делается вывод: дошкольник мыслит мир в качестве системы отдельных вещей и предметов. Школьник устанавливает уже некоторые простые действия, которые производят изображенные предметы или лица, отсюда делается вывод: школьник мыслит мир в качестве системы действующих предметов и людей. Наконец, мы знаем, что школьник старшего возраста переходит к стадии признаков, а потом к стадии отношений и воспринимает сложные отношения между отдельными предметами. Отсюда делается вывод: школьник старшего возраста воспринимает мир как систему сложных отношений, в которых находятся друг с другом люди и вещи.

Центральный факт, имеющий основное значение для психологии мышления, заключается в пересмотре тех положений, которые мы только что указали. Сомнения в значении тех данных, которые были получены в опыте с рассказом по картинкам, возникли давно, и необходимо было заронить эти сомнения у людей, которые подходят к вопросу чрезвычайно просто. В самом деле, что говорит опыт? Сначала ребенок воспринимает предметы, потом — действия, потом — отношения, т. е. связь вещей. Похоже ли это на самом деле на то, что мы знаем о развитии ребенка вообще? Попробуем продолжить этот ряд вниз, рассмотрим, как ребенок будет воспринимать картинку или мир в еще более раннем возрасте. Очевидно, он должен воспринимать не только предметы или вещи, но самые мельчайшие свойства и качества вещей, потому что сама вещь есть уже довольно сложная связь отдельных признаков и отношений.

Можно сказать прямо: все, что мы знаем о ребенке, противоречит этому представлению. Все, что мы знаем о ребенке, говорит: ребенок раннего и дошкольного возраста воспринимает вещи как отрезок действительности в чрезвычайно конкретной связности этих вещей. Начальное восприятие отдельных предметов, которое мы приписывали ребенку на основании опыта с картинкой, есть в действительности стадия более поздняя, возникающая в дальнейшем развитии ребенка, а все известное нам в развитии мышления у ребенка раннего возраста говорит в пользу того, что этот опыт, когда его продолжают, приводит

каким-то чудом к превратным представлениям, т. е. как раз к обратному процессу развития мышления у ребенка.

Ребенок мыслит раньше целыми связными глыбами. Этот момент называют синкретизмом. Синкретизм — особенность детского мышления, дающая возможность ребенку мыслить целыми глыбами, не расчленяя и не отделяя один предмет от другого. Синкретический характер детского мышления, т. е. мышления целыми ситуациями, целыми связными частями, настолько силен, что он держится еще в области словесного мышления у школьника и является преобразующей формой мышления у ребенка дошкольного возраста. Именно неумение выделить отдельную вещь, назвать ее особенно ярко сказывается на двух примерах, которые я заимствую у Ж. Пиаже.

Ребенка спрашивают: «Почему солнце греет?» Он отвечает: «Потому что оно желтое, потому что оно высокое, высоко держится». «Объяснить» для такого ребенка — значит привести ряд других фактов и свойств, впечатлений и наблюдений, которые непосредственно связаны с одним впечатлением, одним образом. Что солнце держится и не падает, что оно желтое, горячее, что около него облака — все то, что ребенок видит, связано вместе, он не отделяет одно от другого.

У ребенка более старшего возраста синкретизм вызывает смешение, т. е. соединение всего со всем, что только соединяется во внешнем впечатлении. Это остается у ребенка школьного возраста в речи: ребенок движется такими синкретическими целыми. П. П. Блонский правильно называет это свойство бессвязной связностью мышления. «Бессвязное» — это понятно: ведь ребенок мыслит, указывая, что солнце не падает, потому что оно горячее. Здесь многое кажется несвязным. Вместе с тем это правильно называется «связность», потому что ребенок связывает то, что мы — взрослые — обязательно расчленяем. Для него тот факт, что солнце желтое и что оно не падает, слито в одно впечатление, которое мы разделяем.

Таким образом, синкретизм заключается в бессвязной связности мышления, т. е. в преобладании связи субъективной, связи, возникающей из непосредственного впечатления, над связностью объективной. Отсюда получается объективная бессвязность и субъективная всеобщая связность. Ребенок воспринимает так, что у него все связано со всем. Со стороны объективной это означает, что ребенок связь впечатлений принимает за связь вещей. То, что у ребенка выступает как связь впечатлений, он воспринимает как связь вещей. Что при этом происходит в мозгу ребенка со стороны физиологической, относительно известно: это хорошо отражено у И. П. Павлова в интересном положении об иррадиации, т. е. первоначально разлитой, диффузной стадии возбуждения, которым сопровождаются первые впечатления,

вызывающие к жизни целый комплекс, связанный с этим впечатлением.

Как представляли себе психологи старого времени, психологи-субъективисты, развитие мышления? Они указывали, что состояние новорожденного ребенка можно представить как хаос каких-то ощущений, прежде всего хаос бессвязных вещей, потому что где же взяться связи, когда нет опыта? Ребенок никогда не видел предметов, скажем, кровати, человека, стола, стула. Если функционируют только органы чувств, то, естественно, у ребенка должен быть хаос представлений, смесь из теплого и сладкого, черного и желтого, разных несвязных между собой ощущений и свойств предметов. Постепенно ощущения накапливаются, из отдельных ощущений складываются группы. Отсюда получаются вещи, затем вещи складываются в группы, и, наконец, ребенок переходит к восприятию мира.

Экспериментальные исследования показывают, однако, что дело происходит как раз обратно. Ребенок раннего возраста воспринимает мир синкретически — целыми большими группами или ситуациями. Еще одно физиологическое соображение говорит в пользу этого.

И. П. Павлов изучал свойства так называемого комплекса раздражителей и показал, что комплекс известных раздражителей вызывает иное действие, чем каждый раздражитель, порознь взятый, отдельные раздражители или взятые рядом друг с другом. Сначала у Павлова в лаборатории начали работать с отдельными раздражителями, потом перешли к комплексу. Таким образом, в лабораторной практике сначала ставится эксперимент с отдельными раздражителями, потом с комплексом. А как происходит в жизни ребенка? Думаю, что сначала ребенок имеет дело с комплексом впечатлений и предметов, с ситуацией в целом. Ребенка кормит мать, значит, раздражителем является мать, ее одежда, лицо, голос; то, что ребенка берут на руки, кладут в известную позу; сытость при кормлении; затем ребенка укладывают спать. Это целая ситуация, которая развертывается перед ребенком. Поэтому Павлов говорит: если мы в лаборатории позже пришли к комплексу раздражителей, то в жизни, генетически, комплекс раздражителей для ребенка является первичным, ребенок сначала мыслит комплексом, потом отдельными вещами.

Однако легко видеть, что опыт с пониманием картинок говорит обратное.

Еще одно соображение фактического характера.

Опыт с применением картинок говорит, что ребенок 3 лет видит отдельные предметы, а ребенок более старшего возраста мыслит мир как систему действий. Выходит, если одну и ту же картину (предположим, «Узник в тюрьме») показать трехлетнему ребенку, то это будет: «Человек, другой человек, окно, кружка, скамейка», а для дошкольника будет: «Человек сидит, другой че-

ловек смотрит в окно, кружка стоит на скамье». А ведь мы знаем, что и трехлетний ребенок, и ребенок раннего возраста, наоборот, все расставленные фигуры, все предметы определяют по их функциям, т. е. определяют их через действия. Для ребенка именно они есть первичное. И когда мы доискиваемся начального, первичного слова, то обнаруживаем, что это есть название действия, а не предмета; ребенок раньше называет слово, обозначающее действие, чем слово, обозначающее предмет.

Подытоживая материал, мы приходим к выводу: создалось роковое противоречие между развитием мышления, которое рисует рассказ по картинке, и всем тем, что мы знаем о развитии мышления в жизни. В обоих случаях отношения оказываются как бы перевернутыми. Любопытно, что все эти соображения проверяются экспериментами и фактами. Можно взять тысячу детей и лишний раз доказать, что с картинкой дело происходит так. Это действительно факт неоспоримый, но его надо иначе истолковать.

Сделаем одно из самых простых наблюдений, которое мы сумеем разъяснить и которое укажет путь к новому истолкованию.

Если все, что мы знаем о мышлении ребенка, противоречит тому, что дает рассказ по картинке, то все, что мы знаем о *речи* ребенка, это подтверждает.

Мы знаем, что ребенок говорит сначала одиночные слова, затем фразы, позже у ребенка набирается круг отрывочных слов и явлений, затем пятилетний ребенок устанавливает связь между словами в пределах одного предложения; восьмилетний произносит уже сложные придаточные предложения. Возникает теоретическое предположение: может ли рассказ по картинке изобразить развитие детского мышления? Можно ли понять — мыслит ли ребенок так, как он говорит, наивными выражениями? Может быть, генетически дело заключается в ином: картинка констатирует только тот факт, что ребенок составляет из отрывочных слов фразы, затем все больше и больше связывает слово в пределах одного предложения и, наконец, переходит к связному рассказу? Может быть, ребенок не мыслит мир сначала отдельными вещами, потом действиями, потом признаками и отношениями? Может быть, ребенок говорит сначала отдельными словами, потом простейшими предложениями, потом связывает эти предложения?

Произведем эксперимент, потому что окончательный ответ могут дать только эксперименты. Для этого есть несколько простых путей, которые мне представляются чрезвычайно остроумными. Попробуем исключить детскую речь, попробуем получить ответы на картинку каким-нибудь другим путем, не через слова. Если верно предположение, что ребенок не мыслит мир отдельными вещами, но умеет называть только отдельные слова и не

может сформулировать их связи, то попытаемся обойтись без слов. Попросим двух детей не рассказать, а сыграть то, что показано на картинке. Оказывается, что игра ребят по картинке длится иногда 20—30 минут, и прежде всего и главным образом в игре схватываются те отношения, которые есть на картинке. Проще говоря, если попросить ребенка драматизировать картинку, а не рассказывать ее, то, согласно опытам Штерна, ребенок 4—5 лет драматизирует картинку «В тюрьме» так, как рассказывает ее 12-летний подросток. Ребенок прекрасно понимает, что люди сидят в тюрьме: сюда присоединяется сложное повествование о том, как на них напали, как их забрали, что один смотрит в окно — хочет на волю. Сюда же присоединяется очень сложный рассказ о том, что недавно няню оштрафовали за то, что у нее не оказалось билета в трамвае. Словом, получается типичное изображение того, что мы наблюдаем в рассказе 12-летних детей.

Вот тут у психолога открываются глаза на процесс детского мышления, на историю развития детского мышления, как показывает рассказ по картинке и как он раскрывается при драматизации. Позвольте перейти к другой стороне того же опыта.

Попытаемся сделать так, как делали некоторые экспериментаторы до нас. Попытаемся показать, верно ли, что ребенок 3 лет не воспринимает отношений, а воспринимает отдельные вещи или предметы, а связь между ними устанавливается позже. Если это так, то надо ожидать, что если в эксперименте мы дадим ребенку действовать с вещами, между которыми мало связи, то ребенок этой связи не уловит и будет обращаться с предметами как с отдельными, без связи между ними. Этому была посвящена работа В. Элиасберга, который выработал методику для обоснования специального опыта. Суть его в следующем. На столе кладут ряд цветных листов бумаги, подводят ребенка к столу, не дают никаких инструкций, иногда обращают внимание на бумажки, которые расположены перед ним. Бумажки двух цветов: ярко-красные и синие. Ребенок тянется за бумажками, переворачивает их. Под одной из них (под синей) приклеена папироса. Ребенок обращает на нее внимание и пытается ее сорвать. Как он будет действовать дальше? Если ребенок находится в стадии, которая обнаруживается в тесте — с рассказом по рисунку, то надо ожидать, что дальше испытуемый будет действовать с отдельными бумажками, в лучшем случае с кучкой бумажек, и никакой связи, никаких отношений между предметами не установит.

Опыт показывает обратное. Ребенок, начиная с полутора-двух и, как правило, до 3 лет, уже всегда образует самую обычную связь между синей бумажкой и открывает папиросы. Когда бумажки расположены в беспорядке, ребенок дальше открывает только синие и оставляет красные в стороне. Если после первого раза изменить цвет бумажек и вместо красных и синих положить

оранжевые и коричневые, ребенок поступает так же. Он открывает оранжевую, открывает коричневую, под которой оказывается папироса, и опять устанавливает связь между цветом и наличием папиросы. Чрезвычайно интересно, что он устанавливает связь гораздо лучше, чем старший школьник, для которого уже опыт и вся ситуация гораздо более расчленены на отдельные вещи, не имеющие ничего общего друг с другом. Взрослый человек устанавливает связь еще хуже, чем старший школьник. Поэтому Элиасберг считает невероятным, чтобы ребенок, который легко устанавливает отношения между вещами на простейшем опыте, мыслил мир отдельными предметами и не умел образовать связь — человек стоит у окна, а видел бы только — человек и окно.

Решающее значение для Элиасберга имели опыты с неговорящими детьми — с алаликами и глухонемыми. Тут многие опыты с анализом безречевого поведения заставляют нас сделать вывод, что ребенка раннего возраста можно обвинить в тенденции связывать все со всем; для него, как показал опыт, необычайная трудность заключается в расчленении связи, в умении выделить отдельные моменты. Поэтому общее представление, что ребенок не связывает действия друг с другом, отпадает.

Сомнение в правильности генетической кривой в развитии мышления, которую рисует рассказ по картинке, возникло давно. Штерн обратил внимание на то, что, если мысленная задача для ребенка трудна, он спускается на более низкую ступень. Если ребенок видит более сложную картинку, то 12-летний начинает рассказывать, как 7-летний, а 7-летний — как 3-летний. Чтобы доказать это, Штерн просил ребенка написать рассказ о картинке, находящейся перед глазами. И опять-таки все дети, вынужденные применить для рассказа письменную речь, снижаются еще на одну ступеньку.

Этот опыт принес Штерну триумф. Опыт показал, что при усложнении задачи (если мы изучаем воспроизведение картинки по памяти) сразу снижается качество рассказа. Следовательно, по внешнему впечатлению, которое сложилось о процессе мышления, можно предположить, что сначала имело место мышление об отдельных вещах, потом о действиях этих вещей, потом о признаках и, наконец, о связях вещей. Но тут выступает еще одна группа опытов, которые опрокидывают все построение Штерна, и можно только удивляться, как раньше они (опыты) не привели к пересмотру вопроса в этом направлении.

Первый опыт заключается в следующем. Если взять детей из различных слоев социальной среды: крестьян и городских культурных детей, отсталых и нормальных, — то у крестьян, живущих в Германии, ребенок в рассказе по картинке запаздывает в развитии при переходе от стадии к стадии по сравнению с другими слоями. Когда Штерн пытался сравнить мышление ребенка

из образованной и необразованной среды, оказалось, что в повседневном мышлении дети из необразованной среды отстают незначительно, а во многих случаях почти не отстают в содержании мышления от сверстников из образованной среды. Наоборот, опыт с анализом речи детей различных слоев дал полное соответствие с данными о развитии речи, например из наблюдений над развитием словесной речи и синтаксисом крестьянских детей оказалось, что ребенок описывает картинку так, как говорит в жизни. Тут можно было бы сделать простой вывод, и если бы психологи могли этим удовлетвориться, то и не следовало бы производить дальнейших экспериментов. Но психологи придерживаются другого взгляда, считая, что рассказ по картинке показателен не для того, как ребенок говорит вообще в жизни, а для указанных экспериментальных условий.

Второй опыт, на который обратил внимание П. П. Блонский и который также привел к пересмотру всех опытов с рассказом по картинке, показывает: если мы предлагаем ребенку изложить рассказ не устно, а письменно, то сразу обнаруживается, что 12-летний описывает, как 3-летний. Письменное изложение 12-летнего мальчика напоминает устный рассказ 3-летнего. Неужели мы можем допустить, что только потому, что мы дали ребенку карандаш, это затруднило задачу мышления? Если ребенок плохо пишет, значит ли это, что в мышлении он сразу спускается из стадии отношений на стадию предметов? Это неверно. А между тем то, что ребенок в 12 лет пишет так, как говорит ребенок в 3 года, является фактом. Проще говоря, это значит, что рассказ по картинке дает извращенную картину развития мышления ребенка. На самом деле рассказ отражает стадию, на которой стоит та или иная форма речи ребенка; если же перейти к речи письменной, то в опыте отразится специфика письменной речи ребенка.

Путаница в детской психологии возникла потому, что психологи не могли отличить развитие речи от развития мышления — вот самый важный вывод, с которого начинается теоретическое рассмотрение этого вопроса.

На анализе теста с картинкой мы показали, что тест при недостаточно критическом к нему отношении способен ввести нас в заблуждение, т. е. ложно показать путь развития детского восприятия мира и детского мышления о мире. Вместе с тем экспериментальная проверка восприятия ребенком раннего возраста, с исключением его речи, показывает, что ребенок вовсе не воспринимает мир как количество или сумму отдельных вещей, что его восприятие носит синкретический характер, т. е. оно целостно, более или менее связано в группы, что его восприятие и представление о мире ситуационно.

Если мы подойдем к этим фактам с точки зрения развития детской речи, мы увидим, что в раннем возрасте у ребенка действительно возникают отдельные слова, потом возникает связь

между двумя словами, позже появляются предложения с подлежащим и сказуемым. Затем складывается стадия развития, когда ребенок уже говорит сложные предложения и, наконец, устанавливает связь между отдельными элементами главного и придаточного предложения.

Анализ опыта с картинкой в основном позволяет, следовательно, расчленить развитие мышления и речи у ребенка и показать, что развитие мышления и речи у него не совпадает, а идет по различным путям.

Попытаемся исправить те недоразумения, которые могут возникнуть в толковании полученных фактов.

Первое недоразумение может иметь следующий характер. Мы утверждали, что ребенок 3 лет описывает картинку так, как он разговаривает, но воспринимает и мыслит картинку он иначе. Следовательно, если бы мы захотели символически изобразить кривую развития речи и мышления, то отдельные точки этих кривых не совпали бы. Но значит ли это, что развитие речи и мышления совершенно не зависят друг от друга, значит ли, что ребенок в речи не проявляет известную степень развития мышления? Это недоразумение необходимо разъяснить. Мы должны показать, что, хотя развитие мышления и речи у ребенка не совпадает, они развиваются в теснейшей зависимости друг от друга.

Задача этой главы — показать, что развитие речи ребенка влияет на мышление и перестраивает его.

Начнем со второй задачи, как с более простой. Для того чтобы в ней разобраться, нужно прежде всего установить, что мышление ребенка, как и ряд других функций, начинает развиваться до развития речи. В первые годы жизни развитие мышления протекает более или менее самостоятельно, но в известных пределах совпадает с кривой развития речи; даже у взрослых людей функция мышления может остаться до некоторой степени независимой и не связанной с речью.

Мы знаем простые опыты, например опыты Келера, посвященные психологии животных. Эти опыты устанавливают доречевые корни мышления. В области развития ребенка есть исследования других авторов, например опыты Тудор-Гарт и Г. Гетцер над ребенком 6 месяцев. Эти авторы следили за его обращением с предметами, они могли наблюдать предварительную ступень, или зачатки мышления, которым ребенок оперирует в конкретной ситуации, манипулируя предметами, употребляя их в качестве простейших орудий. Зачатки мышления более определенно обнаруживаются у ребенка 10 месяцев. Ребенок 9—12 месяцев помимо инстинктивных, врожденных реакций, помимо условных рефлексов, обнаруживает уже навыки, которые вырабатываются в раннем возрасте. Он обладает довольно сложным аппаратом приспособления к новой ситуации. Например, ребенок при употреблении орудий улавливает основные отношения между

предметами, по большей части заключающиеся еще в их простейших формах.

Все 42 десятимесячных ребенка, которых наблюдали Тудор-Гарт и Гетцер, поступали так: когда погремушка, к которой был привязан шнурок, падала на землю, они улавливали связь погремушки со шнурком и, после тщетной попытки достать погремушку рукой, тащили за шнурок и таким путем пытались достать игрушку.

Больше того, наблюдения показали, что ребенок этого возраста не только способен уловить простейшие отношения между предметами, не только способен простейшим образом употребить один предмет как орудие, но, для того чтобы пододвинуть к себе другой предмет, он сам создает связь и сложные отношения между предметами. Ребенок пытается употребить один предмет в качестве орудия для овладения другим предметом гораздо чаще, чем позволяет объективная ситуация. Младенец пытается одним шаром двигать другой шар не только тогда, когда шар лежит близко и он может достать его рукой, но и тогда, когда шар лежит за несколько аршин до него и когда между орудием и объектом не существует никакого контакта. Немцы называют это «Werkzeugdenken» в том смысле, что мышление проявляется в процессе употребления простейших орудий. У ребенка в 12 месяцев мышление проявляется уже значительно полнее и предшествует формированию речи. Следовательно, это есть доречевые корни детского интеллекта в собственном смысле слова.

В последнее время мы получили в свои руки чрезвычайно ценные эксперименты с так называемыми представлениями. Что такое представление в старой психологии, нам известно: это следы раздражения, исходящего из среды, которое с субъективной стороны заключается в том, что все предметы, действующие на нас, мы часто, закрыв глаза, более или менее живо воспроизводим во внутреннем образе. Со стороны объективной мы еще не знаем в точности механизма представления, речь идет, видимо, об оживлении следовых раздражений.

Опыты с так называемыми эйдетиками дали возможность экспериментировать над представлениями. Эйдетическое представление — такая степень в развитии памяти, которая в генетическом отношении занимает среднее место между восприятием, с одной стороны, и представлением в собственном смысле слова — с другой. Так как, с одной стороны, представления являются памятью в том смысле, что человек видит образ тогда, когда этого предмета перед ним нет, то, следовательно, мы имеем дело с представлением как с материалом мышления. С другой стороны, так как человек локализует видимые перед тем на экране образы и эти образы подчиняются главным законам восприятия, мы имеем возможность экспериментировать с этими образами как с восприятием: можем приближать и удалять экран, иначе

освещать его, вводить различные раздражители и смотреть, что при этом получится.

В последние годы Э. Иенш проделал такие опыты: он взял 14 эйдетиков и произвел с ними эксперимент в следующей ситуации. Он показал каждому из испытуемых настоящий плод, затем на некотором расстоянии показал палку с крючком. После того как предметы были убраны, эйдетики на экране увидели соответствующие образы: плода, палки и крючка. Когда испытуемым дали инструкцию подумать о том, как хорошо было бы этот плод съесть, то у 10 из 14 получился согласованный результат: если раньше палка и крючок были изолированы в поле зрения, то после инструкции палка с крючком сближались в поле зрения и приходили в положение, которое нужно в действительности для того, чтобы с помощью палки достать плод. Известное отвлечение внимания от палки приводило к тому, что эта связь снова расстраивалась и палка отодвигалась от крючка.

Известно, что в наших восприятиях отдельные предметы оказываются подвижными и очень легко изменяются в отношении величины, места и зависят от направленного на них внимания. При наблюдениях над эйдетиками подвижность образов оказывается чрезвычайно большой.

Таким образом Иеншу удалось показать, что как в представлениях, так и в следовых раздражениях очень легко происходит непосредственное зрительное слияние отдельных предметов. Эти эксперименты дали повод полагать, что Иенш получил модель того, каким способом не только животные в опытах Келера, но и дети, не обладающие речью, мысленно решают задачу. Происходит это следующим образом. Если в поле эйдетического зрения нет близко стоящих предметов, то в поле представления, в поле следовых стимулов происходит особое комбинирование предметов, соответствующее той задаче, той ситуации, в которой в данное время находится ребенок.

Такая форма мышления называется натуральной, потому что она является природной, первичной. Это мышление основано на некоторых первичных свойствах нервного аппарата. Натуральная форма мышления отличается, во-первых, конкретностью того, что имеется перед ребенком, смыканием имеющегося в более или менее готовые ситуации и, во-вторых, динамикой, т. е. эйдетики производят комбинации, перемещение известных образов и форм. Иначе говоря, они производят в сенсорном поле те же изменения, которые руки производят в двигательном поле там, где человек берет палку и двигает ее в нужном направлении. Связь, которая замыкается на деле в двигательном поле, замыкается и в поле сенсорном.

Я думаю, что этот опыт, физиологическое значение которого мы до конца еще не знаем, не противоречит тому, что нам известно о работе мозга. Мы знаем, что в нем нет двух центров, ко-

торые работают независимо друг от друга; наоборот, как общее правило, всякие два центра, одновременно возбужденные в мозгу, обнаруживают тенденцию замкнуть связь между собой. Значит, все возбужденные центры устанавливают какую-то связь между собой. Следовательно, при наличии двух впечатлений, двух условных рефлексов возможно предположить, что эти два впечатления дадут третий очаг, связанный с самой задачей (с желанием достать плод). Третий очаг связан с двумя первыми впечатлениями, следовательно, в коре головного мозга происходит перемещение раздражений. Мы видим, насколько опыты с эйдетиками сделали сдвиг в тех предположениях, которые были раньше; мы видим, что из опытов можно сделать совершенно неожиданные выводы по сравнению с тем, что мы знали раньше о воздействии друг на друга нервных центров.

Представим себе теперь, до какой степени все развитие мышления ребенка изменяется в зависимости от работы сенсорного аппарата: когда глаза ребенка направлены на два предмета, происходит замыкание, образуется связь одного предмета с другим, ребенок переходит от натуральной формы мышления к культурной, которую человечество выработало в процессе социальных отношений. Это имеет место тогда, когда ребенок переходит к мышлению с помощью речи, когда он начинает разговаривать, когда его мышление перестает быть только движением возбуждения от следа к следу, когда ребенок переходит к речевой деятельности, которая есть не что иное, как система очень тонких дифференцированных элементов, система комбинаций результатов прошлого опыта. Мы знаем, что ни одно речевое высказывание не повторяет в точности другого высказывания, а всегда представляет собой комбинацию высказываний. Мы знаем, что слова являются не просто частными реакциями, а частицей сложного механизма, т. е. механизма связи и комбинации с другими элементами.

Возьмем наши падежи, изменения звука при склонении по падежам: лампа, лампы, лампе. Уже одно изменение конечного звука изменяет характер связи данного слова с другими словами. Иначе говоря, перед нами возникают те элементы, которые имеют как бы специальную связь, чтобы можно было сдвигать, комбинировать, передвигать отношения и путем комбинирования создавать новое целое.

Получается нечто вроде ящика с мозаикой, где чрезвычайно много различных элементов и где при многообразнейшей связи можно, комбинируя элементы, создавать все новые и новые целые. Получается как бы специальная система навыков, по природе являющихся материалом для мышления, т. е. для создания новых комбинаций, иначе говоря, средствами для выработки такой реакции, которая в непосредственном опыте еще ни разу не вырабатывалась.

Вернемся к экспериментам. Они показывают, что решающие изменения в поведении ребенка наступают тогда, когда ребенок в опыте с эйдетическим употреблением орудий вводит слова — речь. Уже Иенш показал, что вся эта операция, несложная с эйдетической точки зрения — система «орудие и плод», — сейчас же расстраивается, как только ребенок пытается словесно сформулировать, что он должен сделать и что перед ним происходит; в этом случае ребенок сразу же переходит к новым формам решения задачи.

Те же факты имеют место и в известных опытах Липманна. Он вводил испытуемого в комнату, где ему предлагалось сделать более или менее сложную операцию, скажем достать шар со шкафа, причем шар лежал на самом краю шкафа, очень неустойчиво, и нужно было употребить орудие для того, чтобы шар достать. Липманн в первый раз говорил испытуемому: «Достаньте, пожалуйста, шар со шкафа» — и следил, как испытуемый выполнял задачу. В другой раз говорил: «Достаньте, пожалуйста, шар со шкафа» — и, как только испытуемый начинал выполнять задачу, подавал сигнал «Стоп!» и просил: «Сначала расскажите на словах, как вы это сделаете» — и опять следил, как испытуемый выполнял задачу. Исследователь сравнивал, как задача выполнялась с предварительным словесным решением и без слов, на деле. Оказывается, характер решения задачи совершенно разный; одну и ту же задачу мы решаем по-разному, в зависимости от того, целимся ли глазом на лежащий шар или решаем ее с помощью слова. В первый раз реакция идет от действия, когда я хочу руками измерить расстояние от лежащего передо мной предмета, во второй раз я решаю задачу словами, я анализирую всю ситуацию на словах. Понятно, что с помощью слов можно делать любые комбинации, которые рукой нельзя сделать. В словах можно передать любой образ, который соответствует величине шара, его цвету. На словах можно придать предмету добавочные свойства, включая даже и те, которые при первом выполнении задачи не нужны.

Будет понятно, если я повторю вслед за Липманном, что на словах я могу извлечь самый экстракт, самое существенное в ситуации и оставить вне поля действия свойства ситуации, которые несущественны с точки зрения моей задачи. Слова помогают, во-первых, извлечь экстракт и, во-вторых, комбинировать любые образы. Вместо того чтобы лезть на шкаф или брать палку, чтобы достать шар, я с помощью слов в одну минуту могу нарисовать два-три плана действий и остановиться на одном из них. Таким образом, при решении задачи на словах и на деле получается совершенно разный принцип подхода к выполнению задачи.

Я имел случай наблюдать, как протекает опыт с детьми, перед которыми поставлена задача, связанная с употреблением

орудий. Ситуация была сходна с ситуацией Келера. Ребенок помещался в кроватку с сеткой, в поле зрения его находился плод, тут же находилось несколько палок. Ребенок должен достать плод, но перед ним — сетка. Задача заключалась в том, чтобы приблизить плод к себе. Когда ребенок пробует достать плод рукой, он натыкается на сетку. Как показал опыт Келера, обезьяна почти никогда сразу не догадывалась гнать плод в противоположном направлении, а пользовалась сначала непосредственной реакцией, подтягивая плод к себе. Только когда плод падал, обезьяна прибегала к обходному пути, чтобы подогнать его к себе.

Ребенок младшего возраста решает задачу с гораздо большим трудом, с большими задержками и обнаруживает очень интересное поведение. Обычно ребенок чрезвычайно взволнован и при этом обнаруживает эгоцентрическую речь, т. е. он не только пыхтит, меняет палки, но еще беспрестанно говорит. Говоря, он выполняет две функции: с одной стороны, он действует и обращается к присутствующим, а с другой — что самое важное — ребенок в словах планирует отдельные части операции. Например, когда экспериментатор убирает палку так, что ребенок ее не видит, а задача заключается в том, чтобы достать плод, который лежит за сеткой, что можно сделать лишь с помощью палки. Ребенок не может просунуть руку дальше, потому что ему мешает сетка. Он должен придвинуть плод со стороны, затем обойти сетку и спланировать два этапа операции — направить плод, который надо достать, побежать и взять его в руки. Тут особенно интересен такой момент: если палки вовсе нет, то ребенок пытается достать плод рукой, ходит по кроватке, растерянно осматривается, но как только его внимание направляется на палку, совершается резкое изменение ситуации, как будто ребенок узнает, что ему делать, и задача сразу решается.

У ребенка более старшего возраста та же операция проходит иначе. Сначала ребенок обращается к взрослым с просьбой подать палку, чтобы чуть-чуть пододвинуть плод: ребенок обращается к словам как к средству мышления, как к средству, которое позволяет при помощи взрослых выйти из затруднительного положения. Затем ребенок начинает сам рассуждать, причем рассуждения часто выливаются в новую форму: ребенок раньше говорит, что надо сделать, потом делает. Он говорит: «Теперь нужна палка», или: «Теперь я достану палку». Получается совершенно новое явление. Раньше, если палка была, операция удавалась, если палки не было, операция не удавалась. Теперь ребенок сам ищет палку, и если ее нет, то он сам, судя по произносимым словам, подыскивает нужный предмет.

Самое интересное получается, однако, в опыте с подражанием.

Пока старший ребенок решает задачу, младший смотрит. Когда старший ребенок решил задачу, берется решать младший,

и мы следим, насколько младший ребенок умеет подражать и воспроизводить готовое решение. Оказывается, если операция сколько-нибудь сложная, ситуация меняется: здесь процесс подражания заключается уже в том, что, когда один ребенок действует, другой производит операцию на словах. Если ему удалось оформить решение на словах, то получается решение, которое получилось у Липманна, просившего испытуемых сначала говорить на словах, а потом начинать сам процесс подражания. Естественно, что в более или менее сложной задаче процесс подражания зависит от того, насколько ребенок отделял существенное и несущественное в операции.

Вот пример. В наиболее простом случае старший ребенок, которому подражает младший, раньше чем решить задачу, тянется через сетку и пытается рукой достать плод. После тщетной попытки он достает палку и таким образом открывает путь к решению задачи. Ребенок младшего возраста, уловив всю ситуацию, подражая старшему, начинает с того, чем кончает старший ребенок: он ложится, тянется рукой, но заранее знает, что плод достать рукой невозможно. Тогда он воспроизводит шаг за шагом всю операцию, проделанную старшим. Положение существенно меняется, как только младший понял, в чем дело. Тогда он воспроизводит в ситуации только то, что оформил словами. Он говорит: «Надо с той стороны достать»; «Надо встать на стул». Однако здесь ребенок воспроизводит не всю зрительную ситуацию, а лишь ту, что он решил на словах.

При наблюдении двух форм мышления у ребенка — при помощи наглядной ситуации и при помощи слов — мы замечаем то же видоизменение моментов, которое мы раньше замечали и при развитии речи. Сначала, как правило, ребенок действует, потом говорит, и его слова являются как бы результатом практического решения задачи; на этом этапе ребенок в словах не может отделить, что было раньше, что позже. В опыте, когда ребенок должен выбрать один или другой предмет, он сначала выбирает, а потом объясняет, почему выбрал. Если ребенок из двух чашек выбирает ту, в которой лежит орех, он фактически выбирает ее, не зная, что там лежит орех, но на словах ребенок говорит: выбрал потому, что в чашке орех. Иначе говоря, слова являются лишь заключительной частью практической ситуации.

Постепенно, приблизительно на грани 4—5 лет, ребенок переходит к одновременному действию речи и мышления; операция, на которую реагирует ребенок, растягивается во времени, распределяясь на несколько моментов; речь появляется в виде эгоцентрической речи, возникает мышление во время действия; уже позднее наблюдается полное их объединение. Ребенок говорит: «Я достану палку», идет и достает. Сначала эти отношения еще колеблются. Наконец, приблизительно в школьном возрас-

те, ребенок начинает раньше планировать в речи нужное действие и лишь вслед за этим выполняет операцию.

Во всех областях деятельности ребенка мы находим ту же последовательность. Так происходит и в рисовании. Маленький ребенок обычно раньше рисует, потом говорит; на следующей стадии ребенок говорит о том, что он рисует, сначала по частям; наконец, формируется последняя стадия: ребенок раньше говорит, что нарисует, потом рисует.

Попытаемся в двух словах представить ту колоссальную революцию, которая происходит у ребенка, когда он переходит к мышлению с помощью речи. Здесь можно провести аналогию с той революцией, которая происходит тогда, когда человек впервые переходит к употреблению орудий. Относительно психологии животных очень интересны предположения Г. Дженнингса: для каждого животного можно определить инвентарь его возможностей исключительно по его органам. Так, рыба не может летать ни при каких обстоятельствах, но она может производить плавательные движения, которые определяются ее органами.

До 9 месяцев и человеческий ребенок всецело подчиняется этому правилу; вы можете составить инвентарь возможностей для ребенка исходя из структуры его органов. Но в 9 месяцев совершается перелом, с этого момента человеческий ребенок выходит из схемы Дженнингса. Как только ребенок в первый раз потянул за шнурок, привязанный к погремушке, или подтолкнул одной игрушкой другую, чтобы приблизить ее к себе, органология теряет прежнюю силу, и ребенок начинает отличаться в своих возможностях от животного, характер приспособления ребенка к окружающему миру решительно меняется. Нечто подобное происходит и в сфере мышления, когда ребенок переходит к мышлению с помощью речи. Именно благодаря такому мышлению мысль приобретает устойчивый и более или менее постоянный характер.

Мы знаем свойства всякого простого раздражения, действующего на глаз: достаточно малейшего поворота глаза, чтобы изменился сам образ. Вспомним эксперимент с так называемым последовательным образом: мы глядим на синий квадрат, когда его убирают, мы видим на сером экране желтое пятно. Это форма простейшей памяти — инерция раздражения. Попробуем перевести глаза вверх — квадрат поднимается вверх, переведем глаза в сторону — квадрат переходит в сторону. Отодвинем экран — отодвигается квадрат, придвинем — он придвинется. Получается страшно неустойчивое отражение мира в зависимости от того, на каком расстоянии действуют раздражения, под каким углом и каким способом они действуют на нас. Представим себе, говорит Иенш, что было бы с маленьким ребенком, если бы он находился во власти эйдетических образов: мать, которая стоит в десяти шагах от него, и мать, которая подошла ближе, должна

была бы вырасти в глазах ребенка в десять раз. Величина каждого предмета должна была бы значительно изменяться. Животное, большое и мычащее, на расстоянии ста шагов ребенок должен был бы видеть, как муху. Значит, если бы не было корректирующей поправки на пространство в отношении к каждому предмету, то перед нами была бы в высшей степени неустойчивая картина мира.

Второй недостаток образной, конкретной формы мышления с биологической точки зрения заключается в том, что решение конкретной единичной задачи относится только к данной наличной ситуации; мы не имеем здесь возможности сделать обобщение, раз решенная задача не является уравнением, которое позволило бы перенести результат решения на всякую задачу с другими объектами.

Развитие речи перестраивает мышление, переводит в новые формы. Ребенок, который при описании картинки перечисляет отдельные предметы, еще не перестраивает мышления; однако существеннейшим фактом является то, что уже здесь создается способ, на основе которого начинает строиться его речевое мышление. То, что ребенок называет отдельные предметы, имеет величайшее значение с точки зрения биологических функций его органов. Ребенок начинает расчленять бессвязную массу впечатлений, которые слились в один клубок, он выделяет, расчленяет глыбу синкретических впечатлений, которую нужно расчленить для того, чтобы между отдельными частями установить какую-то объективную связь. Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основание предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически. Вспомним, насколько синкретично связаны все впечатления ребенка; вспомним, как этот факт отразился в причинном мышлении ребенка. Слово, которое отрывает один предмет от другого, является единственным средством для выделения и расчленения синкретической связи.

Представим себе, какой сложный переворот происходит в мышлении ребенка, не владеющего словом, в особенности у глухонемого ребенка, если из довольно сложной комбинации вещей, которую он мыслит как целую большую картину, ему нужно выделить какие-то части или из данной ситуации выделить отдельные признаки предметов. Это операция, которая годами ждет своего развития.

Теперь представим себе человека, владеющего словом, или, что еще лучше, — ребенка, которому взрослый показывает указательным пальцем на предмет: сразу из всей массы, из всей ситуации выделяется один предмет или признак и становится в центре внимания ребенка; тогда вся ситуация принимает новый вид. Отдельный предмет выделен из целой глыбы впечатлений, раздражение сосредоточивается на доминанте, и, таким обра-

зом, ребенок впервые переходит к расчленению глыбы впечатлений на отдельные части.

Как же происходит и в чем заключается самое важное изменение в развитии мышления ребенка под влиянием его речи? Мы знаем, что слово выделяет отдельные предметы, расчленяет синкретическую связь, слово анализирует мир, слово — первое средство анализа; назвать предмет словом для ребенка — значит выделить из общей массы действующих предметов один. Мы знаем, как появляются первичные понятия у детей. Мы говорим ребенку: «Вот зайчик». Ребенок оборачивается и видит предмет. Спрашивается, как это отражается на развитии мышления ребенка? В этом акте ребенок от эйдетического, синкретического, наглядного образа, от определенной ситуации переходит к нахождению понятия.

Как показывают исследования, развитие понятий у ребенка происходит под влиянием слова, но было бы ошибочно думать, что это единственный путь. Так мы думали до последнего времени, однако опыт над эйдетиками показал, что понятия могут образоваться и иным, «естественным» путем.

В образовании понятий имеются две линии развития, и в области природных функций есть нечто, что соответствует той культурной сложной функции поведения, которая называется словесным понятием.

Э. Иенш давал испытуемому задачу: он показывал какой-нибудь лист с ровными краями, затем тут же показывал ряд листьев с зубчатыми краями. Иначе говоря, он показывал восемь-десять предметов, которые имели очень много общего в строении, но были и листья с индивидуальными отличиями: так, один лист имел один зубец, другой — два-три зубца. Дальше, когда перед испытуемым проходил ряд этих предметов, перед ним ставили серый экран и следили, какой образ у испытуемого возникнет. Оказывалось, что иногда у него появлялся образ смешанный, такой, как получается при коллективной фотографии (в свое время психологи сравнивали процесс образования понятия с процессом коллективной фотографии).

Сначала у ребенка нет общего понятия, он видит одну собаку, потом другую, потом третью, четвертую, получается то же, что на коллективной фотографии; то, что у собак разное, стирается, а то, что общее, — остается. Остается самое характерное, например лай, форма туловища. Следовательно, можно было бы думать, что понятие образуется у ребенка просто благодаря повторению одной и той же группы образов, причем одна часть признаков, которые часто повторяются, остается, а другие стираются.

Экспериментальными исследованиями это не подтверждается. Наблюдения над ребенком показывают, что вовсе нет надобности ему видеть, скажем, 20 собак для того, чтобы у него обра-

зовалось первичное понятие о собаке. И обратно: ребенок может видеть 100 различных видов предмета, но из всего виденного нужного представления у него не получится. Очевидно, понятие образуется каким-то другим способом. У Иенша мы видим попытку проверить на экспериментах, что произойдет, если мы покажем серию связных предметов, например листьев с различными зубцами. Происходит ли при этом коллективная фотография или коллективный образ? Оказывается, нет. В этом опыте получаются три основные формы естественного образования понятий.

При первой форме получается так называемый движущийся образ. Ребенок видит сначала один лист, затем лист начинает зазубриваться, образуется один зубец, потом второй, третий, этот образ возвращается к первому впечатлению. Образуется динамическая схема, действительные раздражения переходят одно в другое, получается лист в движении, которое объединяет все то, что раньше было стабильно. Другую форму объединения образа Иенш называет осмысленной композицией: из двух-трех образов, которые были перед нашими глазами, получается некий новый образ; он является не простой суммой двух или трех впечатлений, а осмысленным отбором частей; одни части отбираются, другие остаются, при этом возникают новые образы, целое является результатом осмысленной композиции.

Э. Иенш давал эйдетикам рисунок таксы и затем путем проекции через волшебный фонарь на тот же экран давал изображение осла; в результате из двух образов различных животных у испытуемых получалось изображение высокой охотничьей собаки. Некоторые черты совпали, некоторые взяты из одного и другого образов, добавились новые черты, получилось превращение в новый образ. Третьей формы образования естественного понятия мы не будем касаться подробно.

Опыты показали, что, во-первых, понятия не образуются чисто механическим путем, что наш мозг не делает коллективной фотографии так, чтобы образ собаки, например, накладывался на другой образ собаки и в результате получался некоторый итог в виде «коллективной собаки», что понятие образуется путем переработки образов самим ребенком.

Таким образом, даже в натуральной форме мышления понятие не образуется из простого смешения отдельных черт, наиболее часто повторяющихся; понятие образуется через сложное видоизменение того, что происходит при превращении образа в момент движения или в момент осмысленной композиции, т. е. отбора некоторых значимых черт; все это происходит не путем простого смешения элементов отдельных образов.

Если бы понятия образовывались механическим путем накладывания одного раздражения на другое, то всякое животное обладало бы понятием, потому что понятие являлось бы гальто-

новской пластинкой. Однако даже умственно отсталый ребенок отличается от животных образованием понятий. Все исследования показывают, однако, что у умственно отсталых детей общие понятия образуются иначе; образование общего понятия есть именно то, что труднее всего вырабатывается у умственно отсталых детей. Самые яркие черты, по которым мышление умственно отсталого ребенка отличается от мышления нормального ребенка, как раз и будут заключаться в том, что умственно отсталый ребенок не овладевает прочно мышлением с помощью образования сложных понятий.

Возьмем простой пример. Умственно отсталый ребенок, с которым я имел дело, решает арифметическую задачу. Как и многие отсталые дети, он неплохо владеет простым счетом: производит простейшие операции в пределах от 1 до 10, умеет сложить, вычесть, умеет ответить словесно. Он помнит, что выехал из города, где он живет, в четверг, 13-го числа; помнит, в котором часу это было. Это явление нередко встречается у умственно отсталых детей: у них бывает сильно развита механическая память, связанная с определенными обстоятельствами.

С этим ребенком мы переходим к решению задач. Он знает: если от 10 отнять 6, то останется 4. Он это повторяет при одной и той же ситуации. Затем я изменил ситуацию. Если его, предположим, спрашиваешь: «В кошельке было 10 рублей, мать 6 рублей потеряла, сколько осталось?» — ребенок не решает задачу. Если принести монеты и заставить от 10 отнять 6, он быстро схватывает, в чем дело, и решает, что останется 4 монеты; когда мы дали ребенку такую задачу с моим кошельком, он решает ее. Но когда этому же ребенку дают задачу с бутылками: «В бутылке было 10 стаканов, 6 выпили, сколько осталось?» — он не может решить ее. Если принести бутылку, показать, отлить в стаканы, проделать всю операцию, ребенок снова решает задачу и тогда уже может решить подобную задачу и с ванной, и со всякой жидкостью. Но стоит спросить его: «Если от 10 аршин сукна отнять 6 аршин, сколько останется?» — он опять не решает задачи.

Значит, здесь мы имеем почти ту же стадию, которую имеют и некоторые животные с выработанными так называемыми арифметическими псевдопонятиями, когда отсутствуют понятия отвлеченные, т. е. не зависящие от конкретной ситуации (бутылки, монеты) и в силу своей абстрактности становящиеся общими понятиями, применимыми ко всем случаям жизни, ко всякой задаче.

Теперь мы видим, до какой степени умственно отсталый ребенок — раб конкретной ситуации, до какой степени снижено его приспособление. У него нет аппарата для выработки общего понятия, и поэтому он умеет приспосабливаться лишь в пределах узкой ситуации. Мы видим, как трудно ему приспособиться там, где

нормальный ребенок, один раз усвоивший, что 10 — 6 = 4, всегда будет так решать задачу, независимо от конкретной ситуации.

И последний пример с умственно отсталым ребенком, которого обучают при помощи плана пройти довольно сложное расстояние в Берлине. Ребенок постепенно овладевает этим планом и ходит правильно по выученному пути. Вдруг ребенок заблудился. Оказалось, тот дом на углу, около которого он должен повернуть на другую улицу и который в плане был отмечен крестиком, забран в леса для ремонта. Вся ситуация изменилась. Ребенок потерялся, возвращаться один он не привык, поэтому пошел бродить и попал во власть случайных раздражений, которые его стали развлекать.

На этом примере исключительно ясно видно, до какой степени верно и бесспорно, что если умственно отсталый ребенок не имеет аппарата для выработки отвлеченных понятий, то он в высшей степени ограничен и в приспособлении. Он становится в высшей степени ограничен в этом отношении, когда его аппарат для выработки понятий подпадает под власть конкретного мышления и конкретной ситуации.

Глава двенадцатая

Овладение собственным поведением

Если попытаться синтезировать отдельные формы развития высших психических функций, описанных в предыдущих главах, легко заметить, что всем им присущ общий психологический признак, которого мы касались до сих пор вскользь, но который составляет их отличительную черту от всех остальных психических процессов. Все эти процессы являются процессами овладения нашими собственными реакциями при помощи различных средств. Перед нами стоит задача рассмотреть, в чем состоит процесс овладения своими реакциями и как он развивается у ребенка. Самым характерным для овладения собственным поведением является *выбор,* и недаром старая психология, изучая волевые процессы, видела в выборе само существо волевого акта. В продолжение нашего анализа мы также не раз встречались с явлениями выбора.

Например, в опытах с вниманием мы имели возможность изучать реакцию выбора так, как она определяется структурой внешних раздражителей. В реакции выбора с мнемотехническим запоминанием инструкции мы старались проследить, как протекает эта сложная форма поведения, когда она заранее определе-

на таким образом, что известным стимулам должны соответствовать известные реакции.

Если в опытах первого типа выбор обусловливался главным образом внешними моментами и вся деятельность ребенка сводилась к выделению этих внешних признаков и к улавливанию объективного отношения между ними, то в следующей реакции вопрос уже шел о стимулах, не имеющих никакого внешнего отношения друг к другу, и задача ребенка сводилась к тому, чтобы вернее закрепить или установить нужные мозговые связи. Соответственно первая задача выбора решалась при помощи внимания, вторая — при помощи памяти. Там указательный палец, здесь мнемотехнический прием являлись ключами к овладению этой реакцией.

Однако существует еще выбор третьего рода, который мы пытались проследить в особых экспериментах и который должен пролить свет на саму проблему овладения нашими реакциями. Это — свободный выбор между двумя возможностями, определяемый не извне, но изнутри самим ребенком.

В экспериментальной психологии давно установилась методика исследования свободного выбора, когда испытуемому предлагается выбрать одно из двух действий и выполнить его. Мы несколько усложнили прием, заставляя ребенка делать выбор между двумя рядами действий, в состав которых входили как приятные, так и неприятные для испытуемого моменты. При этом увеличение числа действий, из которых производился выбор, не только вносило количественное усложнение в систему борющихся мотивов, определяющих выбор в ту или другую сторону, не только усложняло борьбу мотивов и тем замедляло выбор, делая его более доступным для наблюдения, но и сказывалось прежде всего на качественном изменении самого процесса выбора. Качественное изменение проявлялось в том, что на место однозначного мотива выступал многозначный, чем вызывалась сложная установка по отношению к данному ряду действий. Как уже сказано, этот ряд заключает в себе моменты притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные, что относится в равной мере и к новым рядам, из которых нужно было сделать выбор. Таким путем мы получили в эксперименте модель того непростого поведения, которое именуется обычно борьбой мотивов при сложном выборе.

Со стороны методики существенное изменение, вносимое этим приемом, заключается в том, что мы получаем возможность как бы экспериментально создавать мотив, так как ряды, которыми мы пользуемся, подвижны и их можно увеличивать, уменьшать, заменять одни моменты другими, наконец, передвигать из ряда в ряд; иначе говоря, мы получаем возможность экспериментально изменять основные условия выбора и прослеживать, как в зависимости от этого меняется процесс.

Опыт показывает, что с самого начала такие условия выбора очень заметно осложняют и затрудняют протекание процесса: у субъекта возникают нерешительность, колебания, взвешивание мотивов, попытка их уравнивания. Иногда выбор затягивается и становится в высшей степени затруднительным. В этих случаях мы вводим новый добавочный момент, который составляет самый центр наших опытов: находящегося в затруднении ребенка мы наводим на мысль произвести выбор при помощи жребия. Наведение на мысль совершается при помощи различных приемов, начиная с того, что перед ребенком просто на столе лежит метательная кость или до опыта ребенок играет с той же костью, и кончая прямым вопросом, не хочет ли ребенок прибегнуть к жребию, или прямым подражанием, когда ребенок видит, как решает ту же задачу другой.

Нередко нам приходилось наблюдать, как испытуемый совершенно самостоятельно прибегает к жребию или к какому-нибудь заменяющему его средству, но так как нашей главной задачей было не изучение изобретения у ребенка, а исследование самого приема выбора при помощи жребия, мы большей частью поступали так, как указано выше. Мы прибегали к неоднократно использованному нами приему прямого наведения ребенка на соответствующий прием. Как сказал бы Келер, мы давали обезьяне в руку палку и следили, что из этого произойдет. Так мы поступали при изучении письма, когда давали ребенку в руки карандаш и наводили его на прием записывания.

Наши опыты показывают, какие глубокие изменения во все поведение ребенка вносит момент использования жребия. Для того чтобы изучить, при каких обстоятельствах ребенок прибегает к жребию, мы в дальнейшем оставляли на долю свободного выбора ребенка и этот выбор. Варьируя внешние условия, мы могли чисто эмпирическим путем проследить те обстоятельства, при которых ребенок добровольно обращался к жребию. Так, если мы сокращали срок выбора и не давали этим самым развернуться борьбе мотивов и обсуждению, ребенок, как правило, почти всегда прибегал к жребию. То же бывало в случаях, когда часть мотивов оставалась неизвестной ребенку, скажем одно или два из действий, входящих в тот или иной ряд, давались ребенку в закрытом конверте, который испытуемый мог открыть только после выбора. Часто ребенок прибегал к жребию и при безразличии мотивов, т. е. если в оба ряда, между которыми производился выбор, не входили действия, сколько-нибудь сильно затрагивающие ребенка в положительную или отрицательную сторону. Так же действовала относительная уравновешенность мотивов в тех случаях, когда оба ряда, между которыми нужно было сделать выбор, заключали в себе привлекательные и отталкивающие моменты, в более или менее равной форме.

Оказалось, что сложность мотивов и трудность выбора, а

особенно наличие ярких эмоционально приятных или отталкивающих моментов, приводят к более частому использованию жребия, и, наконец, в том случае, когда оба ряда заключают в себе чрезвычайно разнообразные мотивы, которые трудно сравнить друг с другом, эмоциональная оценка которых лежит как бы в разных плоскостях, т. е. когда мотивы адресуются к разным инстанциям личности ребенка, естественный выбор задерживается и ребенок охотно предоставляет решить свою судьбу игральной кости.

Вот краткий список случаев, когда ребенок обычно прибегает к жребию. Спрашивается, что объединяет все эти случаи? Мы можем дать только качественное определение той ситуации, в которой применяется жребий. Эта ситуация до некоторой степени обнаруживает сходство с известным философским анекдотом, который ошибочно приписывают Буридану и который приводят обычно для иллюстрации того, что наша воля определяется мотивами, при равновесии мотивов выбор становится невозможным и воля оказывается парализованной.

Этого примера касается, между прочим, и Спиноза, доказывая не свободу нашей воли, а ее зависимость от внешних мотивов. Осел, говорит он, испытывающий только голод и жажду и помещенный между пищей и питьем, находящимися на одинаковом расстоянии от него, должен погибнуть от голода и жажды, так как у него нет никаких оснований сделать выбор между движением направо, к пище, и движением налево, к питью. Подобно листу бумаги, который остается на месте, если мы с равной силой будем тянуть его в противоположные стороны, и воля человека, так говорит анекдот, должна оказаться парализованной в том случае, если действующие на нее мотивы уравновешены. В анекдоте заключена та глубокая и верная мысль, что иллюзия свободной воли падает, как только мы стараемся проследить детерминированность воли, зависимость ее от мотивов.

Само собой разумеется, что в этом примере взят идеальный случай уравновешенности мотивов (которого мы в действительности не встречаем) и соответственно крайне упрощены условия действия мотивов. Но мы на каждом шагу встречаемся в жизни, в лабораторных экспериментах с ситуациями, которые в известной степени приближаются к ситуации буриданова осла и состоят в том, что приблизительно уравновешивающиеся сильные мотивы приводят к временному отказу от выбора, к колебанию, к более или менее длительному бездействию и как бы парализуют нашу волю. Бездействие вследствие колебания мотивов неоднократно служило темой и трагических и комических произведений, и Спиноза, приводящий этот пример, прямо говорит, что человек, помещенный в такую ситуацию, не воспринимающий ничего другого, кроме голода и жажды, и видящий на оди-

наковом расстоянии от себя только пищу и питье, непременно погибнет от голода и жажды.

Однако и сам Спиноза, в другом месте касаясь этого вопроса, дает на него прямо противоположный ответ. Что стало бы с человеком, если бы он оказался в положении буриданова осла? Спиноза отвечает: если представить себе человека на месте осла, то его следовало бы счесть не мыслящей вещью, но постыднейшим ослом, если бы он погиб от голода и жажды. И в самом деле, здесь мы натыкаемся на самые важные моменты, различающие волю человека и волю животного.

Человеческая свобода заключается именно в том, что он мыслит, т. е. познает создавшуюся ситуацию. На вопрос, поставленный Спинозой, мы можем дать эмпирический ответ как на основании жизненных наблюдений, так и на основании наших экспериментов. Человек, помещенный в ситуацию буриданова осла, бросает жребий и тем самым выходит из создавшегося затруднения. Вот операция, невозможная у животных, операция, в которой с экспериментальной отчетливостью выступает вся проблема свободы воли. В экспериментах, в которых ребенок оказывается в сходной ситуации и находит выход из нее при помощи жребия, мы видим глубокий философский смысл интересующего нас явления. Мы уже приводили мнение одной из испытуемых Аха о том, что психологический эксперимент такого рода превращается в экспериментальную философию.

Действительно, в опытах со жребием мы склонны видеть экспериментальную философию. Ребенку предлагают на выбор два рода действий, из которых одно он должен выполнить, а другое отбросить. Усложняя выбор ребенка, уравновешивая мотивы, укорачивая срок, создавая серьезное эмоциональное препятствие, мы создаем для ребенка буриданову ситуацию. Выбор затруднен. Ребенок прибегает к жребию, вводит в ситуацию новые стимулы, совершенно нейтральные по сравнению со всей ситуацией, и придает им силу мотивов. Он условливается заранее сам с собой, что, если кость выпадает черной стороной, он выбирает один ряд, если белой — второй. Выбор, таким образом, сделан заранее.

Ребенок придал нейтральным стимулам силу мотивов, вводя в ситуацию вспомогательные мотивы и предоставляя выбор жребию. Далее, ребенок бросает кость, она выпадает черной стороной, испытуемый выбирает первый ряд, выбор совершился. Как глубоко он отличен от выбора, который только что тот же ребенок совершил между двумя сходными рядами, но без помощи жребия! Мы можем экспериментально сравнить оба процесса и пронаблюдать нечто в высшей степени поучительное. Проанализируем прежде всего выбор со жребием. Как назвать выбранный ребенком поступок — свободным или несвободным? С одной стороны, он в высшей степени не свободен, строго детермини-

рован; ребенок выполнил поступок не потому, что хотел его выполнить, не потому, что он его предпочел другому, не потому даже, что его просто потянуло к этому, но исключительно потому, что кость выпала черной стороной. Ребенок выполнил поступок как реакцию на стимул, как ответное действие на инструкцию, за секунду перед тем он не мог бы сказать, какой из двух поступков он совершит. Перед нами, таким образом, наиболее детерминированный, наименее свободный выбор. Но, с другой стороны, ведь сами по себе черная и белая стороны кости ни в какой степени не принудили ребенка к тому или другому поступку. Ребенок сам заранее придал ей силу мотива, он сам связал один поступок с белой, а другой с черной стороной кости. Он сделал так исключительно для того, чтобы определить свой выбор через эти стимулы. Таким образом, перед нами максимально свободный, совершенно произвольный поступок. Диалектическое противоречие, заключающееся в свободе воли, выступает здесь в экспериментально расчлененном и доступном для анализа виде.

Свобода воли, говорит нам эксперимент, не есть свобода от мотивов, она заключается в том, что ребенок сознает ситуацию, сознает необходимость выбора, определяемого мотивом, и, как говорит философское определение, в данном случае его свобода есть познанная необходимость. Ребенок овладевает своей реакцией выбора, но не так, что отменяет законы, управляющие ею, а так, что господствует над ней по правилу Ф. Бэкона, т. е. подчиняясь законам.

Как известно, основной закон нашего поведения гласит, что поведение определяется ситуациями, реакция вызывается стимулами, поэтому ключ к овладению поведением заключается в овладении стимулами. Мы не можем овладеть своим поведением иначе, как через соответствующие стимулы. В случаях выбора со жребием, о которых мы только что говорили, ребенок овладевает своим поведением, направляет свое поведение через вспомогательные стимулы. В этом смысле поведение человека не представляет исключения из общих законов природы. Как известно, мы подчиняем себе природу, повинуясь ее законам. Наше поведение — один из естественных процессов, основным законом которого и является закон стимула — реакции, поэтому основным законом овладения природными процессами является овладение ими через стимулы. Нельзя вызвать к жизни какой-нибудь процесс поведения, направить его по-иному, иначе, чем создав соответствующий стимул.

Только спиритуалистическая психология могла допустить, что дух непосредственно влияет на тело, что наши мысли — чисто психический процесс и могут вызвать какое-либо изменение в поведении человека. Так, С. Рамон-и-Кахал объясняет влияние воли на течение представлений тем, что клетки нейрог-

лии сокращаются под влиянием воли; так же объясняет он деятельность внимания.

Со всей справедливостью его оппонент спрашивает, как могла бы действовать воля, которой Рамон-и-Кахал отводит такую большую роль? Не есть ли это свойство клетки нейроглии? Вероятно, под словом «воля» надо понимать нервный ток? В самом деле, стоит нам допустить, что психический процесс может хоть на одну миллионную долю сдвинуть мозговой атом, — и весь закон сохранения энергии оказывается нарушенным, т. е. мы сразу должны отказаться от основного принципа естествознания, на котором строится вся современная наука. Остается допустить, что наше господство над собственными процессами поведения строится по существу так же, как и господство над процессами природы. Ведь человек, живущий в обществе, всегда находится под воздействием других людей. Речь, например, один из таких же могущественных средств воздействия на чужое поведение, и естественно, что в процессе развития человек сам овладевает теми же средствами, при помощи которых другие направляли его поведение.

О. Нейрат развил положение об использовании вспомогательных средств в учении о так называемых вспомогательных мотивах, простейшей формой которых является жребий и назначение которых заключается в том, чтобы воздействовать на собственное решение, на собственный выбор при помощи ряда нейтральных стимулов, приобретающих в зависимости от этого значение и силу мотивов.

Примеров вспомогательных мотивов мы можем найти множество.

У. Джемс, анализируя волевой акт, обращается к утреннему вставанию с постели. Человек после пробуждения, с одной стороны, знает, что ему нужно встать, с другой — его тянет полежать еще немножко. Происходит борьба мотивов. Оба мотива, чередуясь, появляются в сознании и сменяют друг друга. Самым характерным для момента колебания Джемс считает то, что для самого человека остается незаметным момент перехода к действию, момент решения. Его как будто и не происходит вовсе. Какой-то из мотивов вдруг как бы приобретает поддержку, вытесняет конкурента и почти автоматически приводит к выбору. Вдруг я нахожу себя вставшим — так можно сформулировать это.

Ускользаемость от наблюдения самого важного момента в волевом акте объясняется тем, что механизм его внесен вовнутрь. Вспомогательный мотив в данном случае недостаточно отчетливо и ясно представлен. Типичным развернутым волевым актом в той же ситуации являются следующие три момента: 1) надо встать (мотив), 2) не хочется (мотив), 3) счет самому себе: раз, два, три (вспомогательный мотив) и 4) на «три» подъем. Это и есть введение вспомогательного мотива, создание

ситуации извне, которая заставляет меня встать. Это совершенно похоже на то, как мы говорим ребенку: «Ну, раз, два, три — выпей лекарство». Это и есть воля в истинном смысле слова. В примере с вставанием я поднялся из-за сигнала «три» (условный рефлекс), но я сам заранее через сигнал и связь с ним поднял себя, т. е. я овладел своим поведением через дополнительный стимул или вспомогательный мотив. Тот же самый механизм, т. е. овладение собой через вспомогательные стимулы, мы находим в экспериментальных и клинических исследованиях воли.

К. Левин экспериментально изучал, как образуются и выполняются так называемые намеренные действия. Он пришел к выводу: само намерение есть такой волевой акт, который создает ситуации, позволяющие человеку в дальнейшем положиться на действие внешних стимулов так, что выполнение намеренного действия есть уже совершенно не волевое действие, а действие чисто условно-рефлекторного порядка. Я решаю опустить письмо в почтовый ящик, для этого запоминаю соответствующую связь между почтовым ящиком и своим действием. В этом и только в этом заключается существо намерения. Я создал известную связь, которая дальше будет действовать автоматически, на манер естественной потребности. Левин называет это квазипотребностью. Сейчас стоит мне выйти на улицу — и первый же почтовый ящик автоматически заставит меня проделать всю операцию опускания письма.

Исследование намерения заставляет сделать, таким образом, парадоксальный с первого взгляда вывод, а именно: намерение является типичным процессом овладения собственным поведением через создание соответствующих ситуаций и связей, но выполнение его есть уже совершенно не зависимый от воли процесс, протекающий автоматически. Парадокс воли, таким образом, заключается в том, что воля создает неволевые поступки. Однако и здесь сохраняется глубокое отличие между выполнением намеренного действия, которое диктуется как бы вновь созданной потребностью, и простым навыком.

К. Левин поясняет волевое действие на том же примере с почтовым ящиком. Ведь если бы в данном случае условная связь просто напоминала привычку или условный рефлекс, мы должны были бы ожидать, что второй, третий и т. д. почтовые ящики еще сильнее напомнят нам об опускании письма. Между тем раз созданный аппарат перестает действовать, как только потребность, которой он был вызван к жизни, удовлетворена. И здесь процесс протекания волевого действия напоминает протекание обыкновенной инстинктивной реакции. Левин недостаточно оценивает проявившуюся в его эксперименте существенную разницу между волевым и неволевым действиями.

Как показали его опыты, поведение человека, не имеющего

определенного намерения, предоставлено во власть ситуации. Каждая вещь требует какого-нибудь действия, вызывает, дразнит, актуализирует какую-нибудь реакцию. Типичное поведение человека, бесцельно ожидающего в пустой комнате и ничем не занятого, характеризуется прежде всего тем, что он находится во власти окружающих вещей. Намеренность и основывается на том, чтобы создать действие, вытекающее из непосредственного требования вещей, или, как говорит Левин, вытекающее из окружающего поля. Намерение опустить письмо и создает такую ситуацию, при которой первый почтовый ящик приобретает способность определять наше поведение, но вместе с тем при намерении происходит существенное изменение в поведении человека. Человек, пользуясь властью вещей или стимулов над своим поведением, овладевает через них, группируя их, сталкивая, выделяя, своим собственным поведением. Иными словами, величайшее своеобразие воли заключается в том, что у человека нет власти над своим поведением, кроме той власти, которую имеют над его поведением вещи. Но власть вещей над поведением человек подчиняет себе, заставляет ее служить своим целям, направляет ее по-своему. Он изменяет своей внешней деятельностью окружающую обстановку и таким образом воздействует на свое собственное поведение, подчиняет его своей власти.

Что в опытах Левина действительно идет речь о таком овладении собой через стимулы, очень легко видеть из его же примера. Испытуемую заставляют долго и напрасно ждать в пустой комнате. Она колеблется — уйти ли ей или продолжать ждать, происходит борьба, или колебание, мотивов. Она поглядывает на часы; поглядывание только усиливает один из мотивов, именно тот, что надо уйти, что уже поздно. До сих пор испытуемая находится исключительно во власти мотивов, но вот она начинает овладевать своим поведением. Часы сразу становятся стимулом, который приобретает значение вспомогательного мотива. Испытуемая решает: «Когда стрелки на часах займут определенное положение, я встану и уйду». Она замыкает, следовательно, условную связь между положением стрелок и своим уходом, она заставляет себя уйти через стрелки часов, она воздействует через внешние стимулы, иначе говоря, она вводит вспомогательный мотив, подобный жребию или счету «раз, два, три» при вставании. В этом примере особенно легко наблюдать, как происходит изменение функциональной роли стимула, его превращение во вспомогательный мотив.

Такое же расчленение позволяет обнаружить и клиническое исследование истерии.

Э. Блейлер давно установил относительную независимость исполнительного, почти автоматического механизма, обособленного от воли, от решения. Блейлер называет его аппаратом случая и приводит тот же пример, что и Левин: «Я написал пись-

мо, кладу его в карман с намерением опустить в ближайший почтовый ящик. Больше мне не надо об этом думать. Первый почтовый ящик, который я вижу при выходе из дома, побуждает меня опустить письмо». Когда человек делает выбор, он как бы устанавливает в своем мозгу аппарат, который при появлении, например, зеленого цвета реагирует правой рукой, а красного — левой. При отдельных реакциях сознательное «я» участвует либо очень мало, либо не принимает никакого участия. Реакция протекает автоматически. Бывает и наоборот, когда сознание своим вмешательством препятствует реакции. В приведенных выше примерах мы при помощи простого первичного положения построили как бы некоторый церебральный аппарат для определения нужного случая. Причем аппарат выполняет решения точно таким образом, как привыкание создает автоматические аппараты или как филогенез строит соответствующие аппараты.

По словам Э. Кречмера, каждое решение, каждое желание предпринять что-нибудь создает такой функциональный аппарат, начиная от самого простого автоматизма, напоминающего рефлексы и реагирующего на определенные раздражения, как в простом психологическом опыте с реакцией, и кончая жизненной задачей, постановка которой, может быть, прекращается лишь со смертью и выполнение которой прерывается тысячу раз. Так, например, образуется установка просыпаться или не просыпаться по будильнику; подобный аппарат может возникнуть и из соединения центробежной части одного рефлекса с каким-нибудь новым раздражителем (павловский условный рефлекс).

Выводы мы можем сформулировать в следующих двух планах. Во-первых, мы видим, что в волевом действии следует различать два относительно самостоятельных друг от друга аппарата. Первый соответствует самому моменту решения и заключается в образовании известного функционального аппарата, в установлении рефлекторной связи, в образовании нового нервного пути. Это замыкательная часть волевого процесса. Она строится совершенно так же, как строится условный рефлекс, как образуется привычка, т. е. заключается в построении условно-рефлекторной дуги. Кратко можно сказать, что это искусственно созданный условный рефлекс. В наших опытах он соответствует моменту, который чрезвычайно выгодно представлен в изолированном виде, моменту решения поступить определенным образом в зависимости от выпадения жребия. Здесь с наибольшей отчетливостью виден момент решения, потому что в этот самый момент испытуемый еще не знает, как он поступит. Здесь же мы отчетливо видим, что само решение, определяющее в дальнейшем выбор, совершенно аналогично образованию двойной связи при реакции выбора. Испытуемый как бы дает сам себе инструк-

цию: «Если кость выпадет черной стороной, я буду реагировать одним образом, если белой — я поступлю иначе».

Во-вторых, нам следует различать исполнительный аппарат, т. е. функционирование уже построенной таким образом церебральной связи. В примерах Левина и Блейлера это будет соответствовать моменту выполнения волевого действия, когда почтовый ящик побуждает нас опустить письмо. В нашем примере это будет выполнение того или другого действия после метания жребия. Вторая, относительно независимая часть волевого процесса действует совершенно так же, как действует обычно реакция выбора.

Перед нами павловский условный рефлекс.

Если первый момент заключался в создании условного рефлекса, который следовало бы аналогизировать с моментом выработки в лаборатории условного рефлекса у собаки, то второй момент заключается в функционировании уже готового рефлекса, аналогию с которым надо искать в действии готового условного раздражителя.

Парадокс воли, таким образом, состоит в том, что мы создаем при ее помощи непроизвольно действующий механизм.

Вопрос об отношении второго, или исполнительного, механизма к первому, или замыкательному, решается по-разному.

Эксперименты приводят Левина к убеждению, что существует более тесная зависимость между первым и вторым моментом, что здесь образуется квазипотребность, которая после исчезновения сама собой автоматически размыкает соответствующий аппарат. Таким образом, по мнению Левина, вначале возникающая потребность, а не условная связь сама по себе является истинной причиной намеренного действия, ибо, рассуждает он, если бы намеренное действие подчинялось закону ассоциации, то второй, третий и четвертый почтовые ящики вызывали бы благодаря закону повторения более сильное воспоминание о письме, чем первый. Если этого не происходит в действительности, то только потому, что намеренное действие похоже не на привычку, а на потребность. С исчерпанием потребности сам по себе отпадает аппарат, созданный для ее обслуживания.

Клинические данные приводят А. Кречмера, напротив, к положению, что это ложное представление, что будто бы каждое движение, каждая функция центральной нервной системы прекращается сама собой. По его мнению, каждое возникшее замыкание должно опять разомкнуться для того, чтобы оно перестало функционировать. Беспричинных изменений, говорит Кречмер, в области физиологии так же мало, как и в области физики. Он приводит примеры того, как раз созданная установка продолжает автоматически действовать дальше. По его мнению, уже в самом начале действия последнее получает часто относительную независимость от воли, так что воля лишь создает готовую уста-

новку, которая теперь уже начинает работать сама. И эта построенная для определенной *цели* установка, такой функциональный аппарат сам по себе не прекращает работать. Для этого требуется особо направленный волевой импульс, который привел бы к бездействию установившееся для данной цели замыкание, выключил бы его, потому что иначе оно будет безгранично работать и дальше; действительно, в иных условиях оно и работает дальше. Именно это, по мнению Кречмера, и совершается при истерии. Образуется соответственный для данного случая функциональный аппарат, который обосабливается от воли, приобретает самостоятельное существование рядом с ней и продолжает действовать помимо нее и даже против нее.

Наблюдения приводят нас к выводу, что в данном случае правда находится на стороне Левина, а не на стороне Кречмера. И данные Кречмера показывают, что только в тех случаях созданный решением аппарат продолжает вести самостоятельное существование, когда есть особые мотивы, поддерживающие его. Когда этого нет, он автоматически выключается и, как показывают опыты, он выключается потому, что в момент решения, т. е. в момент создания такого аппарата, определяются уже все дифференцированные условия его существования и деятельности. Если он продолжает действовать и дальше (а это бывает в случаях аномалий), созданный аппарат начинает питаться другими источниками энергии и приводит к образованию истерии.

Мы пришли, таким образом, к расчленению волевого действия на два отдельных процесса, из которых первый, соответствующий решению, заключается в замыкании новой мозговой связи, в проторении пути, или в создании особого функционального аппарата. Второй, или исполнительный, заключается в работе созданного аппарата, в действии по инструкции, в выполнении решения и обнаруживает все черты изученной нами реакции выбора. В связи с таким расчленением волевого действия на два отдельных процесса мы должны различать и разные способы действия стимулов на оба процесса, а в связи с этим — особого рода вспомогательный стимул или мотив для каждого процесса. Мы приходим, таким образом, к различению понятий стимула и мотива.

Если под стимулом понимать более или менее простое раздражение, непосредственно действующее на уже сложившуюся, все равно каким образом, рефлекторную дугу, а под мотивом — сложную систему стимулов, связанную с построением, образованием или выбором одной из рефлекторных дуг, тогда различение между мотивом и стимулом можно было бы провести достаточно четко. Мы можем сказать, что стимул становится мотивом при известных условиях, он вызывает к жизни сложное реактивное образование, внедряясь в известную систему сложившейся оценки установки и навыков. Это сложное реактивное образова-

ние, откристаллизовавшееся вокруг стимула, и есть мотив. Итак, при волевом выборе борются не стимулы, а реактивные образования, целые системы установок. Мотив есть в известном смысле реакция на стимул. Стимулы как бы вызывают к жизни союзников и ввязывают их в бой, они сражаются как бы вооруженными. При конкретном столкновении двух стимулов может произойти бой установок. Если представить себе простой случай, когда я решаю не поздороваться с человеком, потерявшим мое уважение, то непосредственным стимулом явится встреча с ним и воспоминание о решении. Борьба на деле происходит не между двумя раздражениями: она совершается заранее, при построении самого аппарата, в момент решения и складывается в результате борьбы мотивов в том понимании этого слова, о котором мы говорили только что.

Дальнейший шаг в понимании процессов волевого выбора мы можем сделать, если признаем не только тот факт, что при волевом выборе борются не стимулы, а мотивы, но и признаем, что сама борьба идет не за то, за что вообще способны бороться стимулы. При волевом выборе, при борьбе мотивов идет борьба не за общее двигательное поле, вообще не за исполнительный механизм, а за замыкательный механизм. Это различение имеет глубокое психологическое и неврологическое значение. Начнем с последнего.

Борьба за общее двигательное поле, как ее установил Ч. Шеррингтон и как она наиболее ясно проявляется при столкновении двух рефлексов у собаки, например почесывательного, требующего разгибания задней конечности, и защитного отдергивания, требующего сгибания, в сущности есть борьба двух нервных токов, идущих от сенсорных путей к отводящему нейрону. Эта борьба за моторный путь в значительной степени зависит от чисто механических условий.

Борьба мотивов, происходящая при решении, ведется не за исполнительный механизм, не за отводящий нейрон, не за моторный путь для уже сложившегося нервного возбуждения — она идет за выбор замыкательного пути. Поэтому речь идет не о том, чтобы один и тот же исполнительный орган был отвоеван в борьбе одним наличным раздражением у другого, а о том, какой избрать путь, какую прочертить соединительную дорожку в коре головного мозга, какого рода создать замыкание или церебральный аппарат. Благодаря этому с неврологической точки зрения в высшей степени важно перенесение борьбы на другую территорию, в другие инстанции и изменение самого объекта борьбы.

Само собой разумеется, что эти изменения не остаются без последствий и для самого процесса борьбы, ибо ее исход могут определить совсем другие факторы в тех совершенно новых условиях, в которых борьба протекает. В частности, нам думается, что принятие решения в пользу более слабого в биологическом

смысле мотива может получить настоящее объяснение только в связи с перенесением всего процесса в новые инстанции. Здесь мы вплотную подходим к психологическому значению сделанного нами различения. Если верно, что борьба идет не за исполнительный механизм, а за замыкательный, то мы можем определить сам выбор как построение такого церебрального аппарата. Выбор и есть действие замыкательного механизма, т. е. замыкание связи между данным стимулом и реакцией. Все дальнейшее протекает совершенно так же, как при выборе с инструкцией.

Психологическое значение этого можно свести к трем основным моментам.

Первый заключается в том, что борьба мотивов сдвигается во времени — переносится на более ранний момент. Бой между мотивами происходит часто задолго до того, когда наличная актуальная ситуация, в которой надо действовать, находится перед нами. Как правило, борьба мотивов и связанное с ней решение вообще возможны только в том случае, если они во времени предшествуют борьбе стимулов, иначе борьба мотивов превращается просто в борьбу за общее двигательное поле. Борьба, таким образом, переносится вперед, она разыгрывается и решается до самого сражения, она составляет как бы предвосхищенный полководцем стратегический план сражения. Психологически совершенно понятно, что построение плана может быть глубоко отлично от его выполнения. Решение принимается, и борьба заканчивается часто задолго до того, когда реальная или действительная борьба началась.

Второе существенное психологическое изменение в процессе выбора заключается в том, что здесь получает объяснение та основная проблема волевого действия, которая на почве эмпирической психологии вообще была неразрешима. Мы имеем в виду известную иллюзию, возникающую всякий раз при волевом действии и заключающуюся в том, что волевое действие направляется как бы по линии наибольшего сопротивления. Мы выбираем более трудное и только такой выбор называем волевым.

У. Джемс признал эту проблему неразрешимой на почве научного детерминистического рассмотрения воли и должен был допустить вмешательство духовной силы, волевое «Да будет!». «Да *будет*» (*«fiat»* — слово, которым бог создал мир). Сам выбор слова очень показателен. Если вскрыть философию этого термина, легко увидеть, что, в сущности, за ним скрывается следующая мысль. Для объяснения волевого поступка, например того, что человек на операционном столе сдерживает крики боли и протягивает оператору больной член вопреки непосредственному импульсу, заставляющему его отдернуть руку и кричать, наука не может сказать ничего иного, кроме того, что здесь как бы повторяется акт сотворения мира, конечно, в микроскопических размерах. Это значит, что объяснение волевого действия приво-

дило ученого, стоящего на эмпирической почве, к чисто библейскому учению о сотворении мира.

Ряд наблюдений, особенно экспериментальные исследования, показали, что эта иллюзия действия по линии наибольшего сопротивления возникает закономерно всякий раз, когда совершается только волевой выбор.

В последнее время к такому же выводу пришел на основе своих исследований Э. Клапаред. Но самое важное заключается в том, что иллюзия вызывается чем-то несомненно объективным. Чтобы попытаться вскрыть объективный момент, заложенный в процессе волевого выбора и приводящий к возникновению этой иллюзии, можно так сформулировать положение вещей: и сам испытуемый, и экспериментатор при волевом выборе, идущем по линии наибольшего сопротивления, выносят впечатление, что исход борьбы решался бы иначе, если бы она происходила в других инстанциях. Если бы она была действительно борьбой за общее двигательное поле, больной на операционном столе несомненно кричал бы, отдергивал больную руку, так как и относительная сила раздражения, да и все остальные моменты, указанные Шеррингтоном и влияющие на исход этой борьбы, говорят, конечно, в пользу такого исхода.

Но иллюзия возникает не только у самого испытуемого, но и у психологов. Они не учитывают того простого факта, что линия наибольшего сопротивления в одних инстанциях может явиться линией наименьшего сопротивления в других. Перенесение борьбы со стимулов на мотивы, перенесение ее в новый план и изменение самого объекта борьбы глубочайшим образом видоизменяют как относительную силу первоначальных стимулов, так и условия и исход борьбы между ними. Более сильный стимул может стать более слабым мотивом, и, наоборот, более сильное раздражение, которое автоматически завладело бы в решительную минуту моторным отводящим путем, прорвалось бы, как прорывается через плотину сильная струя воды. Это раздражение может только по касательной, т. е. только одной стороной, влиять на выбор самого замыкательного пути.

Без такого различения, нам кажется, психология вообще не могла бы найти путь к исследованию высших форм поведения человека и установить ту принципиальную разницу, которая существует между поведением человека и животного.

Возьмем простой пример. У собаки в опытах И. П. Павлова вырабатывается положительная реакция на болевое разрушающее раздражение. На укол, на ожог, на боль собака реагирует так, как она обычно реагирует на кормление. Павлов указывает, что такое отклонение реакции от первоначального пути могло возникнуть только в результате очень длительной борьбы между одной и другой рефлекторной дугами, борьбы, которая не раз кончалась победой то одного, то другого противника. Замеча-

тельно мнение Павлова, основанное на экспериментах, что самой природой животного определена односторонняя связь, существующая между этими реакциями. Это значит, что пищевой центр, как биологически более сильный, может перетянуть к себе раздражение, идущее обычно к болевому центру, но не наоборот.

Между тем человек объявляет голодовку и выдерживает ее. Нам кажется, что, с известной точки зрения, о человеке, который выдерживает голодовку и не принимает предлагаемую пищу, несмотря на страшный голод, мы имеем полное основание сказать: его поведение здесь направлено по линии наибольшего сопротивления. Издавна считавшийся парадоксальным для всего учения о свободе воли факт самоубийства среди людей, факт, не встречающийся в животном царстве, недаром рассматривался многими философами как признак человеческой свободы. Но, конечно, как в случае с голодовкой, а в примере Джемса — с больным на операционном столе, так и здесь свобода есть, конечно, не свобода от необходимости, а свобода, понятая как познанная необходимость. В этом плане выражение «взять себя в руки» может иметь некоторый буквальный смысл, как и выражение «переносить боль, стиснув зубы». Это значит, что в основе такой свободы, как и в основе свободы по отношению к внешнему миру, лежит познанная необходимость. Третий психологический момент, возникающий из нашего различения стимулов и мотивов, заключается в том, что характер употребляемого вспомогательного стимула меняется в зависимости от того, является ли этот стимул вспомогательным средством при борьбе за замыкательный механизм или при борьбе за исполнительный механизм. Жребий как волевой знак, мнемотехнические знаки при реакции выбора с инструкцией психологически выполняют совершенно разные функции. Мы можем сказать: разница между выбором установленным и выбором свободным заключается в том, что в одном случае испытуемый выполняет инструкцию, а в другом — создает инструкцию. В психологических терминах это будет соответствовать тому, что в одном случае действует установившийся исполнительный механизм, в другом речь идет о создании самого аппарата.

Из сказанного мы можем сделать важнейший психологический вывод: таким образом объясняется старое учение интеллектуалистов, которые указывали на то, что законы воли — это, в сущности, законы памяти, что к воле в собственном смысле слова относятся средства и пути господства мысли над действием, что волевой механизм по сути представляет не что иное, как ассоциацию, находящуюся в нашей власти, и что в связи с этим техника хотения в действии в значительной степени, как отметил Мейман, является мнемотехникой. Все это показывает, что волевое действие можно заучивать, что сами по себе волевые

факторы, как детерминирующие тенденции Аха, являются, скорее, противоречащими воле и что за волю следует принять только те средства, при помощи которых мы овладеваем действием. В этом смысле воля означает господство над действием, выполняемым само собой; мы создаем только искусственные условия для того, чтобы оно было выполнено; поэтому воля есть всегда не прямой, непосредственный процесс.

В главе о памяти мы приводили справедливое мнение психологов, восходящее к Спинозе, о том, что душа не может выполнить никакого намерения, если не вспомнит о нем. Однако эти психологи, нам представляется, ошибочно принимают исполнительный механизм за существо волевого процесса и оставляют без внимания изучение самого процесса образования этого механизма. Совершенно верно: выполнение намеренного действия чрезвычайно напоминает мнемотехническую операцию, т. е. искусственную условно-ассоциативную связь между стимулом и реакцией. Но совсем иначе протекает сам процесс установления этой связи.

Э. Кречмер, различающий, как мы видели выше, две воли и объясняющий все особенности поведения истерика из конфликта двух воль, прямо приходит выводу, что дело касается не только двух различных направлений реакций истерического больного, который, в отличие от пациента в примере Джемса, находясь у врача, с одной стороны, хочет, чтобы врач его вылечил, а с другой — как все истерические больные — противится этому. Здесь, как показал блестящий клинический анализ Кречмера, дело происходит не так, как при борьбе двух стимулов или двух мотивов. Дело касается, говорит он, не только двух различных наблюдений, но и двух различных видов воли — в этом заключается главная часть проблемы. Тот вид воли, при котором пациент противится своему исцелению, психологически проявляет совершенно другую структуру, чем тот, при котором больной стремится к излечению. Кречмер называет первый вид воли гипобулией, а второй — волей в собственном смысле слова.

При клинических наблюдениях можно расчленить влияние стимулов на одном волевом аппарате и влияние мотивов на другом. На волю пациента-истерика влияют разумные доводы и доказательства, размышление, сознание своей ситуации и вообще то, что приводит его к решению. Другой вид воли, который заставляет больного противиться исцелению, характеризуется прежде всего тем, что эта воля слепая, она не сознает ситуации, она не связана с интеллектуальными механизмами. Как говорит Кречмер, эта воля действует как инородное тело по отношению к целостной личности, она слепа, она без воспоминаний о прошедшем и без мысли о будущем. Она сосредоточена на актуальном моменте, и характер ее реакции определяется исключительно впечатлением об этом моменте. На эту волю не действуют убеждения или разумные доводы, они ее не достигают, она их не слу-

шает, они для нее — пустое место; на нее можно воздействовать лишь иными путями, например громким криком, резким или внезапным ударом, болью, встряской. Итак, короче говоря, первая воля проистекает из мотивов, вторая реагирует на раздражения.

Мы могли бы сказать, что во втором случае действует как бы обособившийся церебральный аппарат. Самое важное заключается в следующем. То, что мы у истерика отмечаем как род болезненного инородного тела, этот бес, этот двойник целевой воли мы находим у высших животных и у маленьких детей. Для них это воля вообще, это ступень развития, она является нормальным и, пожалуй, единственным существующим способом хотения.

Гипобулический волевой тип представляет собой онтогенетически и филогенетически низшую ступень целевой установки. Вместе с ним, мы видим, в учение о воле вносится генетическая точка зрения. Те два волевых аппарата, о которых мы говорили с самого начала, являются на самом деле двумя этапами в генезисе воли.

Пожалуй, самое замечательное, что может сейчас психолог сказать о воле, следующее: воля развивается, она есть продукт культурного развития ребенка. Господство над собой, принципы и средства этого господства не отличаются в основе от господства над окружающей природой. Человек есть часть природы, его поведение есть природный процесс, и овладение им строится, как и всякое овладение природой, по принципу Бэкона — «природа побеждается подчинением». Недаром Бэкон ставит в один ряд овладение природой и овладение интеллектом; он говорит, что голая рука и разум, предоставленный сам себе, многого не стоят — дело совершается орудиями и вспомогательными средствами.

Но никто не выразил с такой ясностью общую идею того, что свобода воли возникает и развивается в процессе исторического развития человечества, как Энгельс. Он говорит: «Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей. Это относится как к законам внешней природы, так и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека, — два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности. Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 116). Иначе говоря, Энгельс ставит в один ряд овладение природой и овладение собой. Свобода воли в отношении одного и другого есть для него, как и для Гегеля, понимание необходимости.

«Свобода, — говорит Энгельс, — следовательно, состоит в основанном на познании необходимостей природы (Naturnotwendigkeiten) господстве над нами самими и над внешней природой; она поэтому является необходимым продуктом исторического развития. Первые выделявшиеся из животного царства люди были во всем существенном так же несвободны, как и сами животные; но каждый шаг вперед на пути культуры был шагом к свободе» (там же).

Перед психологом-генетистом встает, следовательно, в высшей степени важная задача отыскать в развитии ребенка линии, по которым происходит вызревание свободы воли. Перед нами стоит задача представить постепенное нарастание этой свободы, вскрыть ее механизм и показать ее как продукт развития.

Мы видели, что для клинициста ясно генетическое значение воли истерика. По словам П. Жанэ, при исследовании истерика мы имеем дело с большим ребенком. Э. Кречмер говорит об истерике, что его нельзя убедить или попросту принудить, его приходится укрощать.

Способ, которым мы воздействуем на волю при тяжелых случаях истерии, подходит под понятие дрессировки. Принципиально это не отличается от воли в высшем смысле слова. Последняя не создает новых механизмов. Это видно из того, что люди, про которых мы говорим как об обладающих сильной волей, основывают свое свойство на хорошо сохраненной гипобулии.

В этом пункте нашего исследования перед нами открывается философская перспектива. Впервые в процессе психологических исследований появляется возможность средствами психологического эксперимента решить в сущности чисто философские проблемы и эмпирически показать происхождение свободы человеческой воли. Мы не можем проследить открывающуюся здесь перед нами философскую перспективу во всей ее полноте. Мы полагаем сделать это в другой работе, посвященной специально философии. Сейчас мы попытаемся только наметить эту перспективу для того, чтобы с наибольшей ясностью осознать то место, куда мы пришли. Мы не можем не отметить, что мы пришли к тому же пониманию свободы и господства над собой, которое в своей «Этике» развил Спиноза.

Глава тринадцатая

Воспитание высших форм поведения

История культурного развития ребенка приводит нас вплотную к вопросам воспитания.

Как мы видели из предыдущих глав, культурное развитие поведения ребенка не идет по равномерно подымающейся вверх

кривой. Оно вообще мало походит на установившиеся стереотипные формы развития, с закономерной правильностью переходящие одна в другую, как это имеет место в утробном развитии ребенка. Как мы уже говорили, психология долгое время придавала слишком большое значение именно таким установившимся, стереотипным формам развития, которые сами являлись результатом уже сложившихся и отстоявшихся, т. е. до известной степени законченных и лишь повторяющихся и воспроизводящихся, процессов развития.

Очень долго за основу развития принимались растительные процессы развития с их наиболее элементарными отношениями между организмом и средой. На этом основании процессы врастания ребенка в культуру вообще не рассматривались как процессы развития. На них глядели чаще как на процесс простого механического усвоения ряда навыков или приобретения ряда знаний. Например, врастание ребенка в культурную арифметику рассматривалось как простая выучка, ничем по существу не отличающаяся от усвоения некоторых фактических данных, скажем адресов, улиц и т. п.

Эта точка зрения возможна до тех пор, пока само развитие понимается узко и ограниченно. Но стоит только расширить понятие развития до его законных пределов, стоит только усвоить, что понятие развития включает в себя непременно не только эволюционные, но и революционные изменения, движение назад, пробелы, зигзаги и конфликты, и можно увидеть, что врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле этого слова, хотя и развитием другого типа, чем утробное развитие человеческого плода.

Историю культурного развития ребенка надо рассматривать по аналогии с живым процессом биологической эволюции, с тем, как постепенно возникали новые виды животных, как гибли в процессе борьбы за существование старые виды, как катастрофически шло приспособление к природе живых организмов. Только так, как живой процесс развития, становления, борьбы, может быть понято культурное развитие ребенка и только в таком виде оно может служить предметом действительно научного изучения. Вместе с этим в историю детского развития вводится понятие конфликта, т. е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального.

Все культурное поведение ребенка вырастает на основе его примитивных форм, но этот рост означает часто борьбу, оттеснение старой формы, иногда ее полное разрушение, иногда «геологическое» напластование различных генетических эпох, которые делают поведение культурного человека похожим на земную кору. Вспомним, что и наш мозг построен такими «геологичес-

кими напластованиями». Примеров такого развития мы видели очень много.

Когда В. Вундт называл развитие речи у годовалого ребенка преждевременным развитием, то он имел в виду именно огромное противоречие и генетическое несоответствие между органически примитивными аппаратами младенца, с одной стороны, и сложнейшим аппаратом культурного поведения — с другой. Он понимал, что в первых словах младенца разыгрывается величайшая из всех драма развития, как ее называет К. Бюлер, — столкновение природного и общественно-исторического. Выше, когда мы говорили о развитии речи и мышления и пытались раскрыть ошибки наивной психологической теории, которая намеревалась на основе теста с картинками начертить кривую развития детского мышления, мы видели, какое огромное расстояние существует в этом возрасте между кривыми развития мышления и речи, какое глубокое диалектическое противоречие заложено между тем способом, каким ребенок мыслит, и тем, каким он говорит.

Мы видели, что только в результате долгой борьбы и приспособления натуральных форм мышления к основным высшим формам создается и вырабатывается тот привычный для взрослого культурного человека тип мысли, который психологи рассматривали как законченный продукт развития и считали изначально данным и природным и который генетическое исследование стремится представить как результат сложного процесса развития. Примером могут быть и такие процессы, как смена дошкольной арифметики на школьную, когда новые формы приспособления к количествам оттесняют старые; как переход от примитивной к культурной арифметике, который протекает в виде их серьезного столкновения. То же самое превращение природных, или натуральных, форм поведения в культурные, или общественно-исторические, мы могли наблюдать шаг за шагом во всех остальных главах нашего исследования.

Мы можем сказать, что все главы приводят нас к установлению основных моментов, имеющих глубокое значение для проблемы культурного воспитания ребенка.

Первый заключается в том, что изменяется само представление о типе развития: на место стереотипного, установившегося развития натуральных форм, которое напоминало бы автоматическую смену форм, характерную для утробного детства, встает живой процесс становления и развития, протекающий в непрерывном противоречии примитивных и культурных форм. Этот живой процесс приспособления, как мы сказали, по аналогии можно сравнить с живым процессом эволюции организмов или с историей человечества.

В этом смысле Бюлер справедливо называет драмой процесс детского развития, ибо основу его составляют столкновение,

борьба, противоречие двух основных моментов. Этим самым в представление о воспитании вносится понятие о диалектическом характере культурного развития ребенка, о действительном приспособлении ребенка, врастающего в совершенно новую для него общественно-историческую среду, понятие об историчности высших форм и функций поведения ребенка.

Если раньше можно было с известной долей наивности полагать, что мышление ребенка развивается, переходя из стадии предметности в стадию действия и дальше в стадию качеств и отношений, наподобие того как из почки распускается лист, то сейчас процессы развития детского мышления предстают перед нами как подлинная драма развития, как живой процесс выработки общественно-исторической формы поведения.

Естественно, что вместе с изменением основной теоретической точки зрения в корне изменяется представление о культурном воспитании. Это изменение сказывается в двух основных пунктах.

Раньше психологи изучали процесс культурного развития ребенка и процесс его воспитания односторонне. Так, психологи задавались вопросом, какие природные данные обусловливают возможность развития ребенка, на какие природные функции ребенка должен опираться педагог для того, чтобы ввести ребенка в ту или иную сферу культуры. Изучали, например, как развитие речи ребенка или обучение его арифметике зависит от его естественных функций, как оно подготавливается в процессе естественных функций, как оно подготавливается в процессе естественного роста ребенка, но не изучали обратного: как усвоение речи или арифметики преобразовывает естественные функции ребенка, как оно глубоко перестраивает весь ход натурального мышления, как оно прерывает и оттесняет старые линии и тенденции развития. Сейчас воспитатель начинает понимать, что при вхождении в культуру ребенок не только берет нечто от культуры, усваивает нечто, прививает себе что-то извне, но и сама культура глубоко перерабатывает природный состав поведения ребенка и перекраивает совершенно по-новому весь ход его развития. Различие двух планов развития в поведении — природного и культурного — становится исходной точкой для новой теории воспитания.

Второй момент еще важнее, еще существеннее. Он впервые вносит в проблему воспитания диалектический подход к развитию ребенка. Если раньше при неразличении двух планов развития можно было наивно представлять, будто культурное развитие ребенка является прямым продолжением и следствием его природного развития, то сейчас такое понимание невозможно. Старые исследователи не видели глубокого конфликта при переходе, например, от лепета к первым словам или от восприятия числовых фигур к десятичной системе. Они считали, что одно

более или менее продолжает другое. Новые исследования показали, и в этом их неоценимая заслуга, что там, где прежде виделся ровный путь, на деле существует разрыв, там, где, казалось, существует благополучное движение по ровной плоскости, на деле имеют место скачки. Проще говоря, новые исследования наметили поворотные пункты в развитии там, где старые полагали движение по прямой, и этим осветили важнейшие узловые пункты развития ребенка для воспитания. Естественно, что вместе с этим отмирает и старое представление о самом характере воспитания. Там, где старая теория могла говорить о содействии, новая говорит о борьбе.

В самом деле, ведь для воспитания не безразлично, вести ли ребенка от лепета к слову или от восприятия числовой фигуры к десятичной системе по прямой или видеть разрывы, скачки и повороты, которые ребенку предстоит сделать. В первом случае теория учила ребенка медленному и спокойному шагу, новая теория должна учить его прыгать. Коренное изменение точки зрения на воспитание, возникающее в результате пересмотра основных проблем культурного развития ребенка, можно иллюстрировать решительно на каждой методической проблеме, по поводу каждой главы нашего исследования.

Возьмем простой, но, с нашей точки зрения, красноречивый пример, который мы заимствуем из психологии арифметики Торндайка.

Э. Торндайк дает образец первого урока по арифметике. Ребенок должен усвоить единицу и ее очертание. Как поступил бы старый учебник? Он нарисовал бы один какой-нибудь предмет, один кружок, как это делает В. Лай, или одну фигуру, ребенка, животное, птицу и рядом написал бы единицу, а затем попытался бы сращивать естественное представление об одном предмете с культурным представлением о единице. Так и поступала методика обучения, когда она думала, что культурное развитие ребенка можно просто вырастить путем прямого продолжения из естественного восприятия количеств. На этом основана глубочайшая ошибка Лая и его школы. Они думали: для того чтобы понять единицу, надо видеть единицу, ибо полагали, что арифметическое понятие о единице и вырастает на основе восприятия единичного предмета.

Э. Торндайк поступает иначе. Он проходит единицу по картине, на которой изображено много предметов, целый пейзаж, который при восприятии не имеет ничего общего с единицей. Надо преодолеть зрительное восприятие, переработать его, расчленить для того, чтобы перейти к арифметическому знаку. На рисунке изображены две девочки, две собаки, дерево. Предлагая вопросы, расчленяя зрительное восприятие, противопоставляя девочку на качелях девочке, стоящей на земле, Торндайк приводит ребенка к действительному пониманию единицы. В этом не-

сколько упрощенном примере отчетливо видно то методическое изменение, о котором мы говорили только что в общем виде.

В отличие от Лая Торндайк ведет ребенка от восприятия количеств к числовому ряду не по прямому пути, а как бы через препятствие, заставляя ученика прыгать через барьер. В этом, образно выражаясь, и заключается основная проблема методики обучения. Что представляет собой переход от восприятия одного предмета, т. е. от натуральной арифметики, к арабской цифре, т. е. к культурному знаку, — шаг или прыжок? Лай полагал, что шаг, Торндайк показал, что прыжок. Если бы мы хотели в общей форме выразить изменение, мы могли бы сказать, что в новом понимании изменяется коренное представление об отношении воспитания и развития.

Старая точка зрения знала лишь один в высшей степени важный лозунг — приспособление воспитания к развитию, но и только. Она предполагала, что надо приспособить воспитание к развитию (в смысле срока, темпа, свойственных ребенку форм мышления, восприятия и т. д.). Она ставила вопрос не динамически. Из того, например, совершенно верного правила, что память школьника еще конкретна, а его интересы эмоциональны, она делала правильный вывод, что занятия в первых классах должны быть насыщены эмоционально и представлены в конкретнообразной форме. Она знала, что воспитание только тогда сильно, когда опирается на естественные законы развития ребенка. В этом была вся мудрость этой теории.

Новая точка зрения учит опираться, чтобы преодолевать. Она берет ребенка в динамике его развития и роста, она спрашивает, куда воспитание должно вести ребенка, но тот же самый вопрос она решает иначе. Она говорит: было бы безумием в занятиях со школьником не учитывать конкретный и образный характер его памяти, на него надо опираться; но было бы также безумием культивировать этот тип памяти. Это означало бы задерживать ребенка на низшей ступени развития и не видеть, что конкретный тип памяти есть только переходная ступень к высшему типу, что конкретную память в процессе воспитания следует преодолеть. В главах о письменной речи, о памяти, арифметике, о произвольном внимании — везде мы могли установить тот же самый принцип, который, если его продумать и разработать до конца, должен привести к глубокой перестройке всего педагогического и методического исследования в области культурного воспитания ребенка.

Напомним в качестве примера знаменитый, но не решенный до сих пор методический спор об арифметике: как надо вести ребенка к усвоению счета — через счет или через числовые фигуры? Вспомним, на чем покоилась неразрешимость спора. С одной стороны, можно считать экспериментально доказанным положение Лая, что восприятие числовых фигур легче, на-

туральнее, более свойственно ребенку и приводит к лучшим и более быстрым результатам в его обучении. С другой стороны, оно как будто бы ничего не дает для обучения арифметике в собственном смысле слова.

С нашей точки зрения, которую мы старались изложить в главе об арифметике, это парадоксальное положение разрешается просто и ясно. Нельзя не признать, что числовые фигуры, которыми оперировал Лай, действительно отвечали развитию арифметических операций в дошкольном возрасте и поэтому оказывались наиболее легкими и доступными для детей, поступающих в школу. Поэтому вывод Лая, что школьное обучение, которое хочет считаться с особенностью развития ребенка, не может не учитывать этого обстоятельства, несомненно правилен. Путь к овладению количеством лежит для ребенка через восприятие числовых образов. И сколько бы противники Лая ни утверждали, что между школьной арифметикой и восприятием числового образа лежит бездна, что их разделяют принципиальные признаки и что числовой образ сам по себе, даже развитый до максимума, не способен привести ребенка к восприятию самой элементарной арифметической единицы, все эти утверждения, несмотря на их справедливость, не могут поколебать основного положения Лая: ребенок идет к арифметике через восприятие числового образа, и миновать этот путь не может школьное обучение.

Все дело в том, что разрыв, бездна, принципиальная разница, существующая между восприятием числового образа и числовым рядом, существует и в самом развитии ребенка. Ребенок должен перейти ее для того, чтобы очутиться на другом берегу; следовательно, он должен подойти вплотную к провалу и как-то преодолеть его. Важнейшей ошибкой Лая было утверждение, что путь через числовой образ может вывести ребенка к пониманию числа и современной арифметики. Для этого Лаю пришлось сконструировать чисто априорное понимание числа и операций с ним. Его второй ошибкой было то, что он игнорировал принципиальное различие между одной и другой арифметикой и, строя культурную арифметику по образцу примитивной, изобразил ее как априорную.

Тут выступает вся правота его противников. Они осознали это различие, они поняли, что, сколько ни идти дальше по пути восприятия числовых образов, все равно до культурной арифметики никогда не дойдешь, а, наоборот, будешь отходить от нее в сторону. Их ошибка была в одностороннем отрицании той частичной правды, которая заключалась в положении Лая. И, наконец, эклектическая точка зрения Э. Меймана и других, которые пытаются соединить оба метода, является фактически правильной, но теоретически совершенно несостоятельной, потому что не дает никакого обоснования тому способу, каким должны быть объединены оба метода. Вопрос, решенный чисто эклекти-

чески, и внутреннее противоречие обоих путей врастания в арифметику не только не преодолеваются, но выступают с еще большей силой.

Э. Мейман пытается соединить две противоречащие друг другу вещи: не называя теоретического основания для соединения этих двух противоречивых методических приемов, он указывает, что оно должно соответствовать диалектическому противоречию в развитии самого ребенка.

Э. Торндайк справедливо замечает: вывод, который делают Лай и его последователи, что лучшим способом обучения арифметике являются числовые формы, так как они наиболее легко помогают детям воспринять числа, неправильный. Об этом говорит тот факт, что определенные числовые образы легко могут быть количественно оценены, но это вовсе не означает, что они — лучшее средство в обучении; они могут быть легче, потому что более привычны. Вывод Лая был бы правильным только в том случае, если бы его путь при прочих равных условиях приводил к лучшим результатам в обучении арифметике вообще. Надо, применяя метод Лая, измерить все результаты, а не только время и легкость.

С нашей точки зрения, вопрос этот получает действительно генетическое разрешение, которое можно сформулировать следующим образом. Как мы видели, в развитии арифметических операций у ребенка на пороге школьного возраста совершается перелом, переход от примитивной к культурной арифметике. Здесь в развитии ребенка нет прямой линии, здесь есть разрыв, смена одной функции на другую, оттеснение и борьба двух систем. Как провести ребенка через опасный для него пункт? Для этого, говорит генетическое исследование, необходимо и воспитание, и генетические приемы приноровить к характеру и к своеобразию данного этапа развития. Это значит, что мы ни в коем случае не можем игнорировать всех особенностей примитивной арифметики дошкольника. Они точка опоры, с которой должен быть сделан прыжок вперед. Но мы также не можем игнорировать и того, что ребенок должен решительно отказаться от этой точки опоры и выбрать новую точку опоры в числовом ряду. Поэтому невозможно отказаться от метода числовых образов при обучении арифметике и заменить его сразу методом усвоения числового ряда. Именно для того чтобы ребенок овладел числовым рядом, мы должны опираться на числовой образ. Надо опираться на числовой образ для того, чтобы его преодолеть. Это, как мы видели, общий методический прием в воспитании культурного поведения ребенка: опираться на примитивную функцию для того, чтобы преодолеть ее и повести ребенка дальше.

В более общем виде то же положение возникает перед нами всякий раз, когда мы говорим о культурном воспитании ребенка. Элемент противоречия, внутреннего преодоления должен всегда

содержаться во всяком методическом приеме, и воспитание никогда не может игнорировать того, что переход от примитивных к культурным формам поведения есть изменение самого типа развития ребенка.

С этой точки зрения в новом свете рисуется установленный В. Штерном принцип конвергенции в развитии ребенка. Под этим принципом Штерн и разумеет то основное положение, что линия естественного, органического развития ребенка совпадает, скрещивается, сходится с линией воздействия на него внешних условий, и только из конвергенции, или совпадения, этих линий может быть объяснен реальный процесс развития ребенка в целом и каждый отдельный его этап. Принцип слишком общо сформулирован и в сущности не дает нам в руки никакого объяснительного средства, не вскрывает дальше, в чем именно заключается процесс конвергенции, или совпадения, какого рода встреча происходит между двумя линиями и что происходит в самом месте встречи. В сущности, этот принцип является неверным и ничего не говорящим. Он становится неверным в том случае, если его начинают выдавать, как это делает Штерн, за объяснительный принцип. В самом деле, и утробное развитие ребенка, и его питание, и обучение его грамоте, и формирование у него идеалов — все это возникает в результате конвергенции внутренне данных и внешних условий. Но задача научного исследования и заключается как раз в том, чтобы всякий раз суметь ответить на вопрос, какого рода встреча в каждом случае происходит, каковы те процессы, которые здесь возникают, какова роль каждого из встречающихся факторов и что получается из их соединенного действия. Ведь задачей научной теории является рассмотрение главнейших типов отношений, существующих между средой и организмом.

Однако положение Штерна выражает ту фактически верную мысль в интересующей нас области, что развитие ребенка в каждую культурную эпоху более или менее совпадает в известных точках с линией его естественного развития. Так, если рассматривать вещи фенотипически, действительно кажется, что на известной стадии развития мозга и накопления опыта ребенок усваивает человеческую речь, на другой стадии он овладевает системой счисления, еще дальше, при благоприятных условиях, он входит в мир алгебры. Здесь как будто действительно существует полное совпадение, полная согласованность линий развития. Но это обманчивая точка зрения. За ней скрывается глубокое несовпадение, сложный конфликт, в который превращается всякий раз встреча этих условий, ибо на самом деле линия естественного развития ребенка, предоставленная своей собственной логике, никогда не переходит в линию культурного развития.

Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс не простого органического перехода, но

сложного изменения самого типа развития. Основной вывод, который можно сделать из истории культурного развития ребенка в отношении его воспитания, заключается в том, что воспитанию приходится всякий раз брать подъем там, где прежде ему виделась гладкая дорога, что ему приходится делать прыжок там, где до того, казалось, можно было ограничиться шагом. Первая заслуга нового исследования заключается именно в том, что оно обнаружило сложную картину там, где прежде видели простую.

Настоящую революцию в принципы воспитания вносит новая точка зрения, когда мы подходим к воспитанию ненормального ребенка.

Здесь дело обстоит принципиально иначе, чем в области воспитания нормального ребенка. Весь аппарат культуры, как внешней, так и в отношении форм поведения, приноровлен к нормальной психофизиологической организации человека. Вся наша культура рассчитана на человека, обладающего известными органами, рукой, глазом, ухом и известными функциями мозга. Все наши орудия, вся техника, все знаки и символы — все рассчитано на нормальный тип человека. Отсюда и возникает иллюзия конвергенции естественного перехода натуральных форм в культурные, которого на деле не может быть по самой природе вещей и который мы пытались только что раскрыть в его истинном содержании.

Как только появляется ребенок, отклоняющийся от нормального человеческого типа, отягченный недостатком психофизиологической организации, так даже в глазах наивного наблюдателя конвергенция сменяется глубокой дивергенцией, т. е. расхождением, несоответствием линий естественного и культурного развития.

Предоставленный сам себе и своему естественному развитию, глухонемой ребенок никогда не научится речи, а слепой никогда не овладеет письмом. Здесь приходит на помощь воспитание, которое создает искусственную, культурную технику, специальную систему культурных знаков или символов, приноровленных к особенностям психофизиологической организации ненормального ребенка.

Так, у слепых зрительное письмо заменяется осязательным: шрифт Брайля позволяет составить всю азбуку из различных комбинаций шести выпуклых точек и читать слепому ребенку, ощупывая выпуклые точки на странице, и писать, продырявливая шилом бумагу и выбивая на ней эти выпуклые точки.

Точно так же и у глухонемых дактилология, или пальцевая азбука, позволяет заменить оптическими знаками, различными положениями руки звуки нашей речи и составить особое письмо в воздухе, которое глазами читает глухонемой ребенок. Воспитание идет еще дальше и научает глухонемого ребенка устной речи, так как его речевой аппарат оказывается обычно неповреж-

денным. Такой ребенок от рождения только глухой, немым же он становится из-за того, что он лишен слуховых восприятий. Воспитание учит такого ребенка понимать устную речь, считывая ее с губ говорящего, т. е. заменяя звуки речи зрительными образами, движениями рта и губ. Глухонемой научается говорить, пользуясь осязанием, зрительно воспринимаемым знаком или кинестетическим ощущением.

Специально проложенные окольные пути культурного развития для слепого и глухонемого ребенка, специально созданная письменная и устная речь чрезвычайно важны в истории культурного развития такого ребенка в двух отношениях. Окольные пути являются как бы естественным экспериментом природы, показывающим, что культурное развитие поведения не связано непременно с той или иной органической функцией. Речь необязательно связана со звуковым аппаратом, она может быть воплощена в другой системе знаков, как и письмо со зрительного пути может быть переведено на путь осязания.

Эти случаи позволяют с наибольшей ясностью наблюдать ту дивергенцию культурного и естественного развития, которая имеет место и у нормального ребенка, но которая здесь выступает с наибольшей отчетливостью именно потому, что здесь замечается разительное расхождение между культурными формами поведения, рассчитанными на нормальную психофизиологическую организацию человека, и психофизиологией ребенка, отягченного тем или иным недостатком. Но самое главное заключается в том, что эти случаи указывают единственно верный способ в воспитании ненормального ребенка. Таким способом является создание обходных путей развития там, где на прямых путях оно невозможно. Письменная речь у слепых и письмо в воздухе у глухонемых являются такими окольными психофизиологическими путями культурного развития в самом буквальном и вещественно точном смысле этого слова.

Мы привыкли к тому, что человек читает глазами, говорит ртом. Только великий культурный эксперимент, который показал, что читать можно пальцами и говорить рукой, вскрывает перед нами всю условность и подвижность культурных форм поведения. И психологически этим формам воспитания удается преодолеть самое важное: именно им удается привить глухонемому и слепому ребенку речь и письмо.

Важно, что слепой ребенок читает так же, как и мы, но эту культурную функцию обслуживает совершенно другой психофизиологический аппарат, чем у нас. Так же и у глухонемого ребенка важнейшим с точки зрения культурного развития является то, что общечеловеческая речь обслуживается у него совершенно другим психофизиологическим аппаратом.

Итак, первое, чему нас учат эти примеры, — независимость

культурной формы поведения от того или иного психофизиологического аппарата.

Второй вывод, который мы должны сделать из рассмотренных примеров, касается глухонемых детей и самостоятельного развития культурных форм поведения. Как мы видели в главе о развитии речи, глухонемые дети, предоставленные сами себе, развивают сложный мимический язык, сложную особую речь, которой они овладевают без всякой выучки со стороны окружающих. Создается особая форма речи не для глухонемых, а построенная самими глухонемыми. Создается своеобразный язык, который более глубоко отличается от всех современных человеческих языков, чем эти языки друг от друга.

Таким образом, предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения, ребенок встает на путь культурного развития, иначе говоря, в естественном психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы самовозгорание культурного развития, самостоятельный переход ребенка от естественного развития к культурному.

Указанные моменты, взятые вместе, приводят нас к коренной переоценке современного взгляда на воспитание ненормального ребенка. Традиционный взгляд исходил из того, что дефект означает в развитии ребенка минус, изъян, недостаток, что дефект ограничивает и сужает поле развития ребенка. Возникала негативная точка зрения на такого ребенка, т. е. положение о том, что его развитие характеризовалось прежде всего со стороны выпадения тех или иных функций. Поэтому всю психологию ненормального ребенка строили обычно по методу вычитания выпадающих функций из психологии нормального ребенка.

На смену этому пониманию приходит другое, рассматривающее всю динамику развития ребенка с органическим недостатком и исходящее из основного положения, что дефект имеет двойственное влияние на развитие ребенка. С одной стороны, дефект является недостатком и действует непосредственно как таковой, создавая изъяны, препятствия, затруднения в приспособлении ребенка; с другой — именно из-за того, что дефект создает препятствия и затруднения в развитии и нарушает нормальное равновесие, приспособление, он служит стимулом к развитию окольных путей приспособления, обходных, замещающих или надстраивающихся функций, которые стремятся компенсировать недостаток и привести всю систему нарушенного равновесия в новый порядок.

Таким образом, новая точка зрения предписывает учитывать не только негативную характеристику ребенка, не только его минусы и выпадения, но и стремиться к позитивному анализу его личности, представляющему прежде всего картину сложных обходных путей развития. Отсюда ясно, что органическое преодо-

ление дефекта, прямая, органическая компенсация являются в высшей степени узким и ограниченным путем. Развитие высших психических функций ребенка возможно только на путях их культурного развития, все равно, пойдет ли культурное развитие по линии овладения внешними средствами культуры, как речь, письмо, арифметика, или по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций, т. е. выработки произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, образования понятий, свободы воли и т. д. Исследования показывают, что ненормальный ребенок обычно задержан именно в этом отношении. А это развитие не находится в прямой зависимости от органического недостатка ребенка.

Вот почему история культурного развития ребенка позволяет нам выдвинуть тезис: культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности. Там, где невозможно дальнейшее органическое развитие, безгранично открыт путь культурного развития.

В главе об одаренности мы специально остановимся на том, как культура нивелирует различия в одаренности, стирает или, вернее, делает исторически возможным преодоление органического недоразвития.

Нам остается только добавить, что в отношении культурного развития внутренних средств таких видов поведения, как произвольное внимание и отвлеченное мышление, должна быть создана такая же техника особых окольных путей, которая существует и в отношении развития внешних средств культурного поведения. Для развития высших функций внимания и мышления умственно отсталого ребенка должно быть создано нечто, напоминающее шрифт Брайля для слепого или дактилологию для глухонемого, т. е. система обходных путей культурного развития там, где прямые пути оказываются для ребенка отрезанными вследствие его природного недостатка.

Глава четырнадцатая

Проблема культурного возраста

Перейдем теперь к проблеме, которую можно назвать проблемой культурного возраста. Известно то условное понятие интеллектуального возраста, которое иногда вводится в зарубежной психологии наряду с возрастом паспортным. Как интеллектуальный, так и культурный возраст не являются хронологическими понятиями. Когда мы говорим о физиологическом возрасте или об интеллектуальном возрасте, то предполагаем, что процесс

развития состоит из определенных стадий, которые в известном закономерном изменении следуют одна за другой, и происхождение этих стадий никогда не совпадает совершенно точно с хронологическим течением времени. Поэтому мы знаем, что ребенок данного паспортного возраста в отношении как своего физиологического, так и интеллектуального возраста может находиться или впереди, или позади той точки, на которой его сейчас застиг возраст хронологический. В связи с этим мы вплотную подошли к проблеме, которую можно назвать проблемой культурного возраста.

Мы будем исходить из того предположения, которое пытались развивать и защищать в предыдущих главах: культурное развитие ребенка представляет собой особый тип развития, иначе говоря, процесс врастания ребенка в культуру не может быть, с одной стороны, отождествлен с процессом органического созревания, а с другой — не может быть сведен к простому механическому усвоению известных внешних навыков. Если встать на точку зрения, что культурное развитие, как и всякое другое, подчинено своей закономерности, имеет свои внутренние рамки, свои стадии, то вполне естественной оказывается проблема культурного возраста ребенка.

Это значит, что в отношении каждого ребенка мы вправе спросить не только, каков его паспортный возраст, каков его интеллектуальный возраст, но и на какой стадии культурного развития находится данный ребенок. Легко понять, что как два взрослых человека, так и два ребенка одного паспортного возраста и одного интеллектуального возраста могут принадлежать к различному типу культурного возраста. И наоборот, два человека, у которых культурный возраст совпадает, могут отличаться возрастом интеллектуальным и паспортным. Одно обстоятельство чрезвычайно долго мешало и мешает до сих пор выяснению проблемы культурного возраста: культурное развитие, как говорят, в высшей степени нивелирует одаренность.

В последнее время были произведены опыты над одаренностью животных. Опыты неожиданно показали, что интеллектуальная одаренность у животных варьирует в гораздо больших пределах, чем у человека. В частности, опыт В. Келера, Э. Йенша и Д. Каца над домашними курами показал, что интеллектуальная одаренность при решении некоторых задач у кур имеет большие вариации, чем то же самое при решении тех же задач у ребенка раннего возраста. Опыты Келера над обезьянами показали, что вариации одаренности между шимпанзе в области решения интеллектуальных задач оказываются больше, чем вариации при решении аналогичных задач у ребенка раннего возраста.

Иначе говоря, есть некоторые, пока еще недостаточные основания предполагать, что различная одаренность в отношении наиболее высоких функций, которая пока не совсем установле-

на, а иногда и основные функции у ряда животных показывают большие вариации, чем у ребенка раннего возраста. Отсюда психологи делают вывод, что различие в органических функциях должно быть значительнее, чем различие одаренности у человека культурного. Другие наблюдения показывают, что культурное развитие до известной степени нивелирует различие одаренности в одной и той же области; однако талантливость вызывает гораздо более редкие формы развития, чем нивелирование.

Представим себе так называемую примитивную арифметику и арифметику культурную. Если сравнить всех нас в отношении арифметической культуры, то окажется, что все, прошедшие школу, владеющие более или менее употребительными навыками в области решения задач, в равной мере вооружены ими, и поэтому большой разницы в наших функциях в области культурной арифметики нет. Однако если испытать каждого из нас в развитии примитивной арифметики, то окажется, что как наши актуальные возможности, так и динамика нашего развития варьируют гораздо больше, чем те общие культурные формы поведения, которые нами усвоены. Это объясняется тем, что каждая форма культурного поведения является в известном смысле уже продуктом исторического развития человечества, адекватной формой приспособления к данной области поведения. И поскольку каждый из нас врастает в эти определенные формы, постольку естественно получается нивелировка одаренности как показателя общего культурного уровня, которого мы достигаем. Это с одной стороны.

С другой стороны, культурное развитие в ряде случаев воздействует на одаренность, т. е. оно является процессом, критическим для состояния одаренности ребенка. Мы знаем из педагогических наблюдений над умственно отсталыми детьми, что они не в состоянии овладеть письмом, хотя путь для овладения письмом лежит в рамках школьного возраста, который систематически находится под воздействием воспитания и культурного развития. Это совершенно ясно и понятно.

Представим себе ход культурного развития. Как мы знаем, оно весьма расширяет естественную возможность. Различия в одаренности, которые в естественном, практическом поведении незначительны, при мощном подъеме, который дает психическим функциям культурное развитие, превращаются в глубоко различные формы приспособления. Я бы сказал, что культурное развитие может увеличивать масштаб расхождений, имеющихся в различиях естественной одаренности.

Представим себе, что мы испытываем музыкальную одаренность у ряда людей. Вариация получится значительная, но все-таки она находится в относительно ограниченных пределах. Но представим себе, что каждый из испытуемых, получивших одинаковый ранг в момент испытания, овладеет современной куль-

турой музыки, скажем исполнением сложных музыкальных произведений на каком-либо инструменте. Насколько расширятся его возможности, насколько увеличатся расхождения в результатах, в которых проявляется эта одаренность!

Таким образом, отношение между культурным развитием и одаренностью очень сложно и двояко; с одной стороны, культурное развитие имеет тенденцию к нивелированию отдельных различий естественной одаренности, а с другой — к увеличению масштаба и расширению разброса различных степеней одаренности. Именно потому, что отношение между культурным развитием и развитием общей одаренности такое сложное, перед научным исследованием возникает задача по возможности выделить процесс культурного развития и представить его себе более точно.

Итак, культурным возрастом мы будем называть ту стадию культурного развития ребенка, которой он примерно достиг, и будем соотносить культурный возраст, с одной стороны, с паспортным возрастом, а с другой — с интеллектуальным возрастом.

Возникает вопрос о средствах для определения культурного возраста. Современные приемы измерения в области детского развития и современное состояние диагностики детского развития освещают эту проблему лишь в первом приближении. Нам необходимо познакомиться с первыми попытками измерить культурный возраст ребенка для того, чтобы показать: это измерение, как и всякий новый измеритель, нисколько не отменяет и не противоречит тем основным формам изучения психического развития ребенка, которыми располагает наука. Однако этот подход позволяет взглянуть на процесс детского развития еще с другой точки зрения, выделить ту сторону, которая имеет очень важное значение для развития как нормального, так и ненормального ребенка. Основное измерение культурного развития тесно связано с научным подходом к специальной одаренности.

Мы знаем в общем, в чем заключается проблема специальной одаренности. Само понятие общей одаренности является до некоторой степени недоразумением, возникшим из-за неправильного перевода иностранного слова. Слово «одаренность» у нас по традиции переводят неправильно, так как этот термин на французском, английском, латинском языках и в международном психологическом лексиконе означает «интеллектуальность», и, употребляя его, обычно имеют в виду интеллектуальную одаренность. Поэтому, когда стоит вопрос вообще о специальной одаренности, то он стоит не так, как это звучит на русском языке: здесь нужно иметь в виду интеллектуальную одаренность, ибо всеобщей одаренности, в равной мере распространяющейся на все стороны личности, не существует. Это хорошо известно.

В отношении умственной, интеллектуальной одаренности простейшие наблюдения, особенно наблюдения над выдающи-

мися, гениальными людьми, создают впечатление, что одаренность человека как система его интеллектуальных функций есть нечто единое, элементарно простое. Однако мы знаем, что даже самый несложный аппарат пищеварения не представляет собой сколько-нибудь простую однородную массу ткани, которая при помощи совершенно однородных функций выполняет свое назначение по отношению к организму в целом. То же самое можно сказать и о выдающейся одаренности, гениальных, талантливых людей. Здесь нас всегда удивляет следующее. Например, Л. Н. Толстой, гениальный романист, захотел бы выполнять математические работы, вздумал бы заниматься медициной или даже шахматной игрой, вероятно, получилось бы громадное расхождение между его способностями как романиста и способностями к математике или шахматной игре. Если бы взяли выдающегося шахматиста или мастера классического танца, то, вероятно, получили бы повышение коэффициента в отношении шахматной игры или классического танца и значительное снижение коэффициента во всех других отношениях.

Экспериментальные наблюдения над нормальными и умственно отсталыми детьми учат нас на каждом шагу той истине, что человеческий организм, человеческая личность и человеческий интеллект есть единое целое, но не простое целое, т. е. не однородное целое, а целое сложное, состоящее из ряда функций или элементов, находящихся в сложной структуре и в сложных отношениях друг с другом. Несмотря на высокую корреляцию разных форм одаренности, мы знаем не только факты из жизни, но и факты экспериментально установленные, что разные кривые в развитии ребенка никогда почти не совпадают сами по себе. Мы знаем, например, что интеллектуальная одаренность и моторная одаренность не совпадают друг с другом, и знаем, что возможна отсталость в каждой области, причем кривые их не совпадают полностью, и даже если в обыкновенных формах отсталость совпадает, то каждая из них все же имеет свою особую динамику.

Это положение создает самый важный и самый существенный перелом в технике современного психологического измерения, перелом неизбежно ведет к переходу от группы поверхностных измерений к измерению одаренности, к специальным исследованиям специфических особенностей отдельных функций.

Существуют, однако, попытки объединить функции при помощи сложной функционально-структурной связи. В последнее время Э. Торндайк, проведший чрезвычайно много отдельных психологических и физиологических исследований, выступил с новым проектом реформы измерения психического развития ребенка. Торндайк указал на необходимость пересмотра и обязательной критики традиционных методов измерения, взятых хотя бы по системе А. Бине, о которой Торндайк справедливо гово-

рит, что в этой системе мы никогда не знаем, чем измеряем и как измеряем, и верно ли то, что мы измерили. Прежде всего мы не знаем, что мы измеряем, потому что нам приходится складывать и вычитать в качестве пятых долей разные операции ребенка. Один ребенок выполнил тест из трех поручений, другой дал план городской улицы и дома, в котором он живет; тот и другой получили по 1/5 своего возраста. Но ясно, что эти операции — продукт неоднородный, мы не можем их сравнить и сказать, что оба показания означают одинаковое продвижение интеллекта на 1/5 . Здесь часто приходится складывать и соединять разнородные качества, складывать версты с пудами. В результате получается незнание того, что мы измеряем, невозможность различить ни тождественность операций, ни равенство продукции, которая получена в результате этих операций.

Самое важное, говорит Торндайк, заключается в том, что мы не знаем и того, как мы измеряем. Измерение — основной арифметический принцип, измерение — счет равными единицами, так, чтобы между 1 и 2, 7 и 8, 15 и 16 были одни и те же арифметические единицы; следовательно, для измерения нужна шкала равных единиц.

Как обстоит дело с измерением у Бине? Конечно, такой единой шкалы здесь нет. Если ребенок в 7 лет не выполняет какого-нибудь теста, а в 12 лет выполняет, знаем ли мы, что продвижение и тут и там равняется единице? Вообще говоря, при ранговой оценке детей мы можем получить следующую вещь. Я исследовал пять детей, нахожу их определенный порядок: А, Б, В, Г, Д; однако может оказаться, что различия между первым и вторым ребенком будут неодинаковыми, что у одного коэффициент будет 200, а у другого — в 10 или 20 раз меньше. Как можно вскрыть значение ранга, если различия будут так неодинаковы?

Наконец, в результате того, что мы измеряем неоднородные вещи, неоднородные единицы, мы приходим к тому, что мы никогда не знаем, верно ли мы измеряем, действительно ли мы получаем такой коэффициент, который соответствует тому состоянию, которое мы измеряем. Это происходит потому, что мы оперируем шкалой, в которой отсутствует ноль. Для того чтобы составить какую-нибудь шкалу, нужно иметь сначала ноль, а тут мы не знаем, с чем соотносить нашу единицу и с какого места мы начали счетный ряд. Представим, что мы начали считать от нуля, что единица у Бине равняется единице года. Это одно дело. Тогда ранг ребенка, который решает, по Бине, задачу для 12 лет, автоматически повышается, и повышение будет оцениваться как отношение 3/2. Представим, что мы начали не с нуля и один год развития равняется числу 1000. Тогда это будет уже совсем другое соотношение, приблизительно как 1012/1008: получается совсем другой коэффициент продвижения ребенка.

Для того чтобы мы знали, верно ли то отношение, которое

мы получили по двум измерениям, и можно ли соотнести эти два измерения, мы должны взять только две последние цифры, или все числа в целом, или из шестизначного числа две последние цифры.

Э. Торндайк говорит: для того чтобы получить ноль, пришлось бы градуировать интеллектуальную одаренность от дождевого червя до американского студента, т. е. пришлось бы взять весь диапазон развития, чтобы представить отношение, которое мы измеряем. Торндайк выдвигает серьезное положение, и вся методика измерения интеллектуальной одаренности для детей и все его исследования приводят к необходимости переходить к специальным измерениям. Прежде всего нужно знать, что мы измеряем. Для этого нужно знать и измерять количество однородных единиц; для этого нужно измерять не интеллектуальность вообще, а только ряд интеллектуальных особенностей детей и по возможности экспериментально проанализировать какие-либо функции, дающие нам в одинаковых условиях измерения такой продукт, который можно сравнивать. Для этого Торндайк предлагает систему тестов, измеряющих интеллект, в частности тест словаря, тест арифметики и т. д. Причем он говорит о недопустимости складывать или вычитать продукт различных тестов. Торндайк приходит к выводу, что нужно чутко подходить к установлению методов, определяющих единицу измерения специальных функций, т. е. количество неоднородных процессов.

Второе положение. Нужно измерять равными единицами, следовательно, нужно соответствующим образом организовать обстановку для измерения. Для этого следует найти в поведении качественно однородные единицы или величины, без которых никакое измерение строить невозможно.

На основании указанных моментов возникает и последняя необходимость: нужно не только добывать факты, но и добиваться правильного их толкования.

Операция Бине заключается в следующем. Он берет ряд фактов: ребенок решил то, не решил это, протокол обнаруживает данные, их складывают, выводят среднюю арифметическую, получается механический результат. На самом деле, говорит Торндайк, наивно предполагать, что между интеллектуальными функциями всех возрастов развития существует такое арифметическое отношение. Если бы дело обстояло так просто, то можно было бы взять за показатель простое производное из всех теоретически взятых пятых долей, которые можно было получить в предшествующие несколько лет развития ребенка. Поэтому Торндайк говорит, что в подобных случаях наука обязана строго разделить две методические операции — получение фактов и толкование их.

Как поступает врач? Он выслушивает, измеряет температу-

ру, делает рентгеновский снимок и не просто складывает эти данные; нет, он толкует их на основании всей системы медицинских знаний и только тогда ставит диагноз. Тут научная разработка заключается в том, чтобы при разделении двух разных вещей получить твердую почву для фактов, которые можно толковать. Для того чтобы установить правильное положение, нужно установить факт с максимальной точностью, и тогда каждый точный факт может быть подвергнут дальнейшему истолкованию. Это делается для того, чтобы вскрыть отношение между отдельными фактами, ибо один и тот же факт в данной группировке (та же температура, тот же кашель или озноб) означает не то, что при другой комбинации, его значимость в другой комбинации получается другая.

Так же должен поступать и психолог. Вместо того чтобы наивно допускать, что отношение между интеллектуальными функциями проще, чем между степенями туберкулеза, он должен отделить факты от их толкования, он должен иметь теоретически правильную схему. Только тогда он может вскрыть отношение между этими фактами.

Э. Торндайк предложил в высшей степени интересный эксперимент, устанавливающий точно схему для различения трех планов или трех исследований интеллекта: измерение по высоте интеллекта, измерение по ширине интеллектуальной площади и измерение по объему интеллекта. Здесь мы об этом подробно говорить не будем. Вернемся к проблеме измерения культурного поведения ребенка.

Прежде всего необходимо указать, что в этой области мы имеем то, чего не хватает в других областях исследования, — мы имеем нуль, установленный эмпирически, хотя арифметически не идеальный. Нуль стал выводиться. Благодаря этому мы можем сопоставить отдельные измерения. В одних случаях задача решается без применения культурных средств, в других — с применением соответствующих культурных приемов. Мы можем таким образом соотнести два типа решения, и это соотношение даст нам вполне объективный научный критерий измерения развития. Это выгодное положение идет за счет самого понятия культурного развития, того, в чем культурное развитие отличается от органического развития. Мы можем изучить ряд внешних преобразований органического развития, возникающих в результате приспособления растущего ребенка к соответствующей культурной среде. Тот же прием сравнения, или соотношения, как правильно указывает Торндайк, позволяет подойти ближе к шкале равных единиц и перейти к измерению относительных показателей и затем оперировать соотношением коэффициентов.

Имея такой коэффициент, мы получаем и вторую выгоду: мы получаем хотя и отвлеченные, но действительно равные еди-

ницы. В этом мы сейчас убедимся. Ведь когда мы складываем данные по системе Бине и одинаково засчитываем за 1/5 решение теста из трех поручений и на называние места, числа и года, то мы поступаем незаконным образом, потому что сравниваем две качественно разные вещи. Но если мы сравниваем два однородных отношения, состоящих из одинаковых единиц, то получаем однородную вещь. Тут мы перестаем делать ошибку. Легче считать абстрактные единицы, чем конкретные, и этим мы преодолеваем данную трудность.

Наконец, исходя из общих знаний о культурном развитии и его отношении к органическому развитию, мы получаем и ту достоверную возможность толкования фактов, о которых говорит Торндайк. Мы получаем ряд данных сравнительного характера о той же функции в культурном и в органическом развитии. Мы приобретаем возможность вскрывать соотношение симптомов, а это позволяет научно толковать факты и подходить к измерению культурного развития так же, как подходит врач к наблюдаемым симптомам.

Попытаемся на примерах пояснить наше положение. Возьмем развитие арифметики у ребенка. Как операцию с количествами представить и измерить в отношении ее культурного развития? Существует много приемов измерения арифметического развития у ребенка. Есть, например, тесты, которые ставят задачу учесть наличие или отсутствие известных навыков. Для этого испытуемому предлагают решить специальные варианты теста на вычитание, например вычесть не только нижнее число из верхнего, но и, наоборот, верхнее число из нижнего. Что мы должны ждать при этом опыте?

Представьте себе, что данный класс решает тест на вычитание известным образом и учащиеся распределяются по его решению тоже известным образом. Представьте, что мы предлагаем сделать то же вычитание, но, наоборот, так, что вычитаемое пишется вверху, а уменьшаемое внизу. Казалось бы, если мы внесли одинаковое изменение для всех детей, то можно ожидать, что ранговое распределение учащихся останется то же, что было и раньше; может быть, изменится уровень общего времени, необходимого для решения. Но исследования показывают, что это не так. Мы вносим общее изменение для всех, а разница между детьми при решении новой задачи получается более глубокая. Итак, мы стоим перед фактом, который нужно объяснить.

Почему, если мы вычитаем нормальным порядком, получается одно распределение групп, а при вычитании обратным порядком распределение групп изменяется? Как всегда, при каждом конкретном факте обнаруживается переплетение большого количества очень сложных причин. Тут играет роль ряд моментов: и момент приспособления к новым обстоятельствам (различный у разных детей), и момент прочности полного овладения

навыком, и момент времени, который приходится преодолевать. Однако основным моментом, который сейчас доказан экспериментально, является то, что дети, одинаково решающие тест, т. е. проявляющие одинаковое умение пользоваться каким-либо навыком, генетически находятся на различных ступенях развития культурной арифметики.

Один ребенок владеет чисто внешним механическим приемом, который он выполняет со всей последовательностью. Как только ему дают другие условия выполнения операции, он перестает владеть операцией вычитания, начинает ошибаться, и потому вся операция рушится. Иногда вычитание вообще не выдерживается до конца, нарушается сам принцип вычитания, и вся десятичная система, и весь строй арифметических операций нарушаются. Все это ломается из-за простого изменения: нижнее число поставлено вверх, а верхнее вниз. В изменившихся обстоятельствах вся система оказывается негодной. У другого ребенка операция замедляется, изменяется число ошибок, но само решение остается абсолютно верным. Значит, ребенок усвоил нужную структуру вычитания, т. е. в культурном развитии он не только усвоил внешний навык, с помощью которого обычно производится вычитание, но у него действительно выработался адекватный способ поведения по отношению к данной структуре, а потому и при изменившейся обстановке его навык оказывается более устойчивым.

Наконец, между двумя крайними случаями, когда ребенок совершенно не справляется с задачей и когда справляется с некоторым замедлением, распределяется вся масса класса, так обнаруживается рельеф культурного развития данного класса. Представим, что 40 человек при обычном решении теста на вычитание по внешним признакам дали однородную массу, но как только мы изменяем условия, эти же 40 человек обнаруживают большие различия. Мы имеем здесь прием исследования, который можно условно назвать *методом сдвигов,* или смещения, общепринятых средств, общепринятых систем измерения. Таким путем мы испытываем, в какой степени механически ребенок реагирует на данную ситуацию и в какой степени он усвоил суть данной операции, т. е. в какой степени структура культурной операции усвоена им независимо от различных изменений.

Приведем еще один прием, к которому прибегает и Торндайк. Наряду с использованием теста на элементарные арифметические операции он строит исследование на алгебраических приемах, что дает возможность учесть, с какой продуктивностью работает ученик, владея тем или иным навыком. Вместе с этим, говорит Торндайк, можно исследовать и более общие психологические условия, которые стоят за процессом счета. Исследование Торндайка чрезвычайно просто. Предположим, что мы заменяем обычное изображение арифметических знаков буквами.

Попробуем ввести новое условное изображение для написания знаков деления и умножения, ввести вместо привычной формы непривычную и посмотрим, как это отразится на поведении тех, кто решает задачу.

Или еще проще. Для того чтобы узнать, как ребенок вообще оперирует символами, в частности алгебраическими знаками, Торндайк вводит ряд условных значков. Предварительно указывается, что один значок обозначает то-то, другой — то-то, третий — то-то и что один из четырех значков обозначает определенную конкретную вещь. Затем дается система значков, которую ребенок должен раскрыть. Так Торндайк пытается исследовать, насколько вообще ребенок усвоил структуру обращения с символами, насколько он может заместить один символ другим для решения арифметической задачи.

Что раскрывает исследование?

Казалось бы, какая разница, если в алгебраической задаче вместо *x* записать другой знак. Ведь принцип не изменяется, ведь можно написать вместо *x* палочку. Значение принятого знака остается без изменения. Однако такое изменение не остается без последствий ни у одного из учеников. Как правило, изменяется общий характер решения задачи. Торндайк правильно указывает, что привычка обозначать неизвестное *x* имеет существенное значение, и стоит изменить обозначение, как сейчас же замедляется решение соответствующей операции, новая система знаков оказывается труднее, и, что самое существенное, ранговый порядок учеников в классе в отношении решения задачи изменяется, т. е., иначе говоря, осуществление задачи, выраженной другими знаками, даст другое распределение учеников в классе, чем то, которое получено при решении этой задачи обычными знаками. В результате эксперимента мы получаем другую картину, нежели та, которую имели раньше. Торндайк говорит, что путем такого исследования мы обнаруживаем противоречие арифметических и алгебраических знаний, мы получаем общую форму поведения, за которой скрывается решение каждой чисто арифметической задачи в общей форме. Метод сдвигов позволяет, следовательно, проникнуть в генетическое исследование того или иного навыка, вскрыть, насколько прочно усвоен навык.

Этот метод открывает генетический подход к системе школьного обучения. Школьное обучение и влияние его на развитие ученика до сих пор измерялось в двух основных направлениях, которые, конечно, остаются и которые являются наиболее существенными, но не решают еще всей проблемы школьного воспитания: с одной стороны, мы учитывали систему школьного умения, навыков и знаний, а с другой — одаренность ученика. Однако остается еще третья важная задача — показать обратное

влияние усваиваемых учеником навыков и воспитания на формы культурного поведения и развитие этого поведения.

До сих пор в педагогической практике исследовали главным образом первые два показателя. Между тем мы знаем, что существует и обратное чрезвычайно мощное влияние приобретенных приемов поведения на общее развитие ребенка. Мы знаем, что без известных интеллектуальных данных ребенок не может овладеть определенными навыками, ребенок-идиот не овладевает даже речью. Но для нас имеет значение и обратная сторона: нам важно знать не только то, в какой степени мышление перестраивает приемы поведения, но и то, насколько приемы поведения перестраивают мышление и почему в действительности эти два процесса должны быть в центре внимания для изучения культурного возраста ребенка.

Проще говоря, момент овладения речью зависит от интеллекта детей, и все исследования приводят к выводу, что изучение речи — очень выгодный показатель умственных возможностей. Следовательно, та или другая степень одаренности, без сомнения, отражается на характере овладения речью. Но ведь существует и обратное. Если в процессе развития ребенок овладевает каким-нибудь языком, то интересно проследить, в какой мере и как это перестраивает весь естественный процесс его мышления. Вспомним расхождение кривых, т. е. взаимное влияние естественного и культурного развития. Вспомним пример с картинкой. Если мы попробуем начертить кривую развития детского мышления, учитывая его качества, от стадии к стадии, то мы увидим, что такая кривая не совпадает с кривой развития мышления в целом, а совпадает с кривой развития его речи.

Отсюда возникают два очень важных вопроса. Первый: в какой степени овладение речью обусловлено интеллектуальными возможностями ребенка? Например, почему ребенок, который находится на стадии, скажем, 3—4-летнего возраста, описывает картинку отдельными словами, хотя мыслит ее целыми образами? Очевидно, для того чтобы овладеть речью, нужно уметь совершать интеллектуальные операции более сложного порядка, чем те, которыми владеет ребенок 3 лет. Следовательно, мы можем вскрыть зависимость отдельных стадий развития речи от степени развития ребенка.

Остается второе и более важное: ребенок мыслит целыми образами, но рассказывает отдельными словами, ребенок переживает в школе конфликт между развитием мышления и речи. Речь доводит до конца формирование мышления, переводит его на новые рельсы, превращает непосредственное, натуральное, мышление в культурное, в мышление словесное, тем самым делает его более отвлеченным.

Тут возникает второй вопрос: как развитие речи у ребенка изменяет, трансформирует развитие мышления? Какие новые

формы мышления возникают у ребенка в зависимости от того, что он пользуется соответствующими формами речи? Мы пытались осветить этот вопрос в предыдущих главах. Мы стремились изложить некоторые точки зрения, некоторые теоретические данные, некую генетическую схему или методические приемы, которые имеют общую задачу: с одной стороны, расчленить то, что в трудах по детской психологии считалось до сих пор нерешенным, т. е. отделить процесс органический от культурного развития, а с другой — определить методические пути изучения проблемы.

На основе того, что мы получили, мы сможем сделать еще один шаг в исследовании. Наша работа помогла нам увидеть еще одну сторону процесса детского развития, который до сих пор многие представляли себе слишком упрощенно. Если мы не будем удовлетворяться слишком односторонним подходом к детскому развитию, то задача настоящей работы осуществлена. В исследовании мы хотели развить более сложный взгляд на процесс детского развития, представить две линии детского развития и по возможности обогатить методические подходы к изучению ребенка. Вот что стояло перед нами как основная цель настоящей работы.

Глава пятнадцатая

Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка

Наше исследование шло все время аналитическим путем. Мы пытались выделить и проследить линию культурного развития отдельных психических функций, отдельных форм поведения, с одной стороны, связанных с овладением внешними средствами (речь, арифметика, письмо), с другой — с внутренними изменениями памяти, внимания, отвлеченного мышления, образованием понятий.

Глава о воле помогла нам вскрыть тот общий корень, из которого произрастают все эти формы поведения. Но за анализом непременно должен следовать синтез. Так как ход изложения никогда не совпадает прямо с ходом исследования, то и мы ранее дали общие теоретические положения, к которым привело нас исследование отдельных функций и которые мы рассмотре-

ли в трех главах. В их задачу входило выяснение анализа, структуры и генезиса культурного поведения.

В синтетической части мы пытались собрать общие выводы, которые история культурного развития позволила сделать в отношении воспитания и методики школьного обучения. Затем мы пытались выяснить проблему культурного возраста, связанную с диагнозом культурного развития и с методом его измерения.

Наконец, мы приходим к последней задаче, которой посвящена настоящая глава и которая состоит в том, чтобы попытаться представить схему или картину целостного культурного развития ребенка, рассмотреть культурное развитие ребенка как целое в его возрастных изменениях. Следует отметить, что синтетическая глава может быть при настоящем состоянии нашего знания и нашего исследования написана лишь вчерне. Излагая культурное развитие каждой отдельной функции, мы опирались на фактический материал, на отдельные исследования и наблюдения. Сейчас мы приходим к тому, чтобы наметить дальнейшие пути исследования. Только длительное накопление первичного фактического материала, затем эмпирических и теоретических обобщений, вскрытие частичных закономерностей и подведение их под все более и более широкие законы могут привести к полному решению нашей задачи.

Как уже сказано, в настоящее время наши исследования не дают для этого достаточного основания. Однако уже и теперь мы можем попытаться наметить схему культурного развития в целом и осветить в возрастном разрезе важнейшие пункты той перспективы, которая открывается в связи с изложенными раньше фактами. Мы делаем это, во-первых, потому, что только взятые в перспективе факты могут быть поняты до конца и оценены во всем их значении. Во-вторых, потому, что без завершающего, синтетического, хотя бы и схематического охвата многие факты оказываются лишенными единства, разрозненными и немало теряют в научной выразительности.

Попытка синтетически охватить культурное развитие должна исходить из следующих основных положений.

Первое: по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Последние понятия являются недостаточно определенными и точными научными терминами. В науку о ребенке они вносятся почти впервые. Может быть, в ходе дальнейшего исследования от них придется или отказаться вовсе, или заменить их другими понятиями, однако даже если они останутся в том приблизительном значении, которое мы сейчас пытаемся им придать, их содержание должно уточниться, определиться и строго отграничиться от сходных понятий. Пока мы вводим их для предварительной ориентировки как общие понятия, охватывающие две важнейшие стороны культурного развития ребенка.

Личность в данном понимании имеет более узкий смысл, чем в обычном словоупотреблении. Мы не причисляем сюда всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному определенному типу. Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком *овладения* (см. главу о воле). В этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций, и в этом плане вводимое нами понятие совпадает с тем, которое в области психопатологии устанавливает Кречмер.

Под мировоззрением мы также не склонны понимать какие-либо логические, продуманные, оформленные в осознанную систему взгляды на мир и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово тоже в синтетическом смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение — то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру. В этом смысле у животного нет мировоззрения, и в этом же смысле его нет у ребенка в момент рождения. В первые годы жизни, иногда вплоть до поры полового созревания, мировоззрение в собственном смысле слова у ребенка отсутствует. Часто это скорее миродействие, чем мировоззрение. Таким образом, мы вкладываем в термин «мировоззрение» чисто объективное значение того способа отношения к миру, который есть у ребенка.

Нам остается еще сделать две оговорки: во-первых, ход нашего исследования отличается от изучения хода естественного развития. Естественное развитие совершается не как развитие и изменение отдельных частей, в результате которого образуется суммарное изменение целого. Скорее, наоборот, ни одна функция из рассмотренных выше, будь то речь или память, не развивается сколько-нибудь самостоятельно и независимо от других; в процессе тесного взаимодействия развиваются, всемерно продвигая и поддерживая друг друга, все стороны психической жизни. Личность развивается как целое, и только условно, только в целях научного анализа мы можем абстрагировать ту или иную сторону ее развития. Это ясно уже из сказанного выше. Сам характер культурного развития в отличие от естественного обусловливает то, что ни память, ни внимание, взятые как таковые и предоставленные сами себе, на каком бы уровне естественного развития они ни находились, не могут перейти в процессы общего культурного поведения. Только тогда, когда личность овла-

девает той или иной формой поведения, она поднимает их на высшую ступень.

Таким образом, как и в области органического развития, целое, по выражению Аристотеля, было раньше своих частей, сами эти части и их действие, т. е. органы и функции, изменяются в зависимости от изменения целого. Точно так же самый малейший шаг в области культурного развития какой-нибудь функции уже предполагает развитие личности хотя бы в самых зачаточных формах. Сущность культурного развития, как мы видели, заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им.

Если встать на эту точку зрения, то мы увидим, что в нашем исследовании о развитии личности и мировоззрения мы накопили значительный материал, который нужно собрать воедино и представить как целое. Если верно, как мы сказали выше, что развитие каждой отдельной функции есть производное от развития личности в целом, следовательно, прослеживая развитие каждой отдельной функции, мы прослеживали этим самым и развитие личности. Личность как бы незримо присутствовала и участвовала в процессе овладения своими реакциями, которых мы касались выше.

Второе и более важное: у нас не было ни одной главы, которая множеством нитей не перерастала бы в следующие главы. Если посмотреть на работу в целом, как говорят, с высоты птичьего полета, перед нами предстали бы очень сложные и спутанные нити, связывающие и переплетающие все главы между собой. Так, речь — это главное средство развития личности — приводит нас к основной форме мнемотехнической памяти, она же становится ясной только в свете указательной функции знаков внимания. Слово является прямым орудием образования понятий. Речь предстает как основное средство мышления, она же связана с развитием жеста, рисунка, игры и письма. Внимание также дает настоящую основу, без которой было бы неясно развитие понятий, и мы никогда не принялись бы излагать историю личности и мировоззрения ребенка, если бы эти многократно переплетающиеся нити не были намечены уже во всем предшествующем изложении.

Третье: при современном состоянии нашего знания нам недостает в высшей степени важных пунктов для разрешения поставленной задачи. Так, мы ничего не могли сказать о важнейшем связующем звене между органической жизнью и жизнью личности, звене, которое лежит в культурном развитии человеческих эмоций и влечений. Возникновение социальных и куль-

турных потребностей мы могли проследить только условно и кратко в учении о развитии мотивов.

Перейдем к возрастному рассмотрению культурного развития в целом.

Новорожденный, вероятно, самое примитивное существо, каким только может быть человек. Ни народ, стоящий на низком уровне развития, ни идиоты, почти не поддающиеся культурному развитию, ни глухонемые дети, ни ребенок старшего возраста, не говоря уже о взрослом человеке, в своих органических функциях никогда не достигают той стадии чистой натуральности, которая характеризует новорожденного. Новорожденный — естественное существо в полном и точном смысле этого слова. Поэтому в первый период жизни ребенка легче всего наблюдать натуральные формы реакций. Если здесь проявляются некоторые первичные формы культурного поведения, то они пока еще носят полуорганический характер и связаны с единичной реакцией ребенка на человеческий голос, на появление взрослого и других маленьких детей.

В этот период наиболее значительным, с точки зрения культурного развития, важнейшим переломным моментом является момент, когда ребенок овладевает первыми орудиями. Как показали систематические наблюдения и эксперименты, этот вид натурального, не зависимого от слов мышления, о котором мы говорили выше, наблюдается у детей в 9 месяцев. Именно тогда создаются первые сложные механические сенсомоторные связи.

Предварительные намерения сделать нечто при помощи какого-нибудь предмета наблюдались уже у 6-месячного ребенка. В 9 месяцев сложные связи выступают более отчетливо. Так, когда падает игрушка, которую ребенок не может достать рукой, младенец после тщетных попыток бросает вслед за ней другую игрушку. Отметим, что так же в случаях неудачи поступали обезьяны Келера и ребенок старшего возраста, отчаявшийся достать мяч, лежащий за решеткой.

Но уже ребенок 10 месяцев очень часто поднимает упавшую погремушку за привязанную к ней веревочку — операция, которая, как показали опыты Келера, невозможна для взрослой собаки. Ребенок схватывает уже определенные механические связи. Эту пору инструментального мышления («Werkzeugdenken») Бюлер предложил назвать шимпанзеподобным возрастом. В 10 месяцев наблюдалось, как ребенок притягивал взрослого за висящий конец его пояса или передвигал недоступный для руки предмет с помощью другого предмета. Совершенно правильно говорят исследователи, что с возникновением употребления орудия для ребенка наступает совершенно новый период. Принципиальная перемена, происходящая с ребенком, следующая: в 10 месяцев ребенок уже достает предмет при помощи веревочки

и на этом уровне мышления, независимо от речи, остается до 1 года жизни.

Итак, перед нами ребенок, поведение которого развернулось по всем трем ступеням: инстинктов, условных рефлексов и простейших форм мышления. Факт наличия натурального мышления у ребенка до 1 года является капитальным приобретением современной экспериментальной психологии. Он показывает, что генетические корни мышления и речи не совпадают и что нет ничего более поучительного, чем проследить месяц за месяцем, как развиваются реакции, мышление и лепет ребенка. Но забудем, что перед нами натуральные корни мышления и речи. Прослеживая то и другое по месяцам, мы видим, что никакой прямой зависимости между одним и другим у ребенка нет. Решающее значение перехода к орудиям заключается еще и в том, что этот момент составляет переломный пункт в развитии основных форм приспособления ребенка к внешним условиям среды.

Г. Дженнингс указывает, что реакции организма представляют собой не просто неупорядоченное множество, а систему, обусловленную организацией данного существа. Амеба, говорит он, не может плавать, как инфузория, а последняя не обладает органами для полета. И человек имеет систему актов, которая ограничивает формы его поведения; но человек расширяет радиус своих действий в отличие от других существ при помощи орудий. Решающую роль играет разум человека, из его органов решающее значение для осуществления этого имеют рука, глаз и ухо. Радиус их деятельности безграничен благодаря применению орудий. Естественный инвентарь этой системы действий возможен для человеческого ребенка начиная с возраста раннего употребления орудий.

Заметим, что и здесь, как нам представляется, исследователи недостаточно учитывали натуральный характер поведения ребенка. Вслед за Г. Дришем они пытались свести поведение к элементарным единицам, считая таковыми не простейшие рефлексы, которые в чистом, изолированном виде проявляются у новорожденного ребенка так же редко, как и у взрослого, но действия, критерии которых, согласно Дришу, заключаются в том, что они определяются индивидуальным опытом живого существа. Поэтому в определение действия исследователи вносят реальную или кажущуюся целенаправленность поведения.

Как говорят эти исследователи, действие есть поведение, направленное к определенному успеху, все равно, является ли стремление сознательным или бессознательным, и независимо от того, какого рода успех имеется в виду. Эта точка зрения, как и всякая телеологическая позиция, представляется нам ложной в том смысле, что для выражения известного объективного факта или отношения, именно функционального отношения, приме-

няется, в сущности, субъективно и генетически термин «целенаправленность», относящийся к более ранним этапам. Вместе с этим теряется граница для определения действительных первичных целенаправленных действий, когда они появляются впервые у ребенка. Как мышление, так и речь ребенка в эту пору проявляются в натуральной форме. Речь еще совершенно не служит намеренным или сознательно поставленным целям, а выступает как простая активность ребенка, проявляющаяся в лепете, криках и других выразительных звуках. Но тот же самый решительный поворот, который в области действия ребенка происходит в момент употребления орудий, происходит в области речи тогда, когда ребенок впервые начинает завязывать простейшие социальные реакции на основе речевых. Социальные реакции, отсутствующие в первые месяцы жизни, начинаются с крика, возбуждаемого криком другого ребенка, переходят во взгляд на взрослого человека, улыбку успокоения после разговора, крик, когда взрослый оставляет ребенка, и затем схватывание взрослого и рассматривание другого маленького ребенка.

Только в 6 месяцев у ребенка впервые появляется реакция, вызывающая внимание взрослого через лепет, ответ лепетом на слова взрослого, протягивание к нему рук и т. д. Только в 9 месяцев появляется возбуждение внимания взрослого посредством движения, притягивания взрослого за платье, чтобы возбудить в нем внимание. В 10 месяцев ребенок уже показывает взрослому предметы, а в 11 месяцев младенец уже способен к организованной игре, деятельности, возбуждению внимания другого ребенка посредством лепета и т. д. Лепет чрезвычайно рано начинает выполнять элементарную функцию привлечения внимания, но эти средства еще примитивны и по существу не отличаются от тех, которые мы встречаем у животных.

Итак, приобретение речью социальных функций (обращение внимания) и выход за пределы естественной органологии через употребление орудия — вот два важнейших момента, подготавливающих в первые годы жизни важнейшие изменения, которые лягут в основу дальнейшего культурного развития.

Если бы мы хотели поставить в связь общие факторы с тем, что нам известно о культурном развитии отдельных функций, мы должны были бы сказать, что вся эта пора является переходной от натуральной к культурной жизни ребенка. Каждое действие ребенка в это время носит еще смешанный животно-человеческий, природно-исторический, примитивно-культурный или органически-личностный характер. Мы условно обозначили переходную стадию в развитии ребенка как стадию *магическую*. Действительно, согласно исследованию Пиаже, выдвинувшего наиболее стройную и глубокую теорию первого года жизни, мировоззрение ребенка, находящегося на этой ступени развития, может быть лучше всего определено как магическое.

Ж. Пиаже исходит из той простейшей формы поведения ребенка, которая является наиболее характерной для первого года жизни и которую Дж. Болдуин назвал цепной реакцией. Она лежит в основе моторного опыта младенца и является отправной точкой для всего приспособления ребенка этого возраста. Руки ребенка производят случайное движение, и если от него получается какой-нибудь интересный результат, младенец повторяет движение без конца. Так он научается сосать большой палец, хватать предметы, стучать по столу и т. п. Цепная реакция есть использование случая.

Моторное приспособление продолжается в памяти. Как известно, память у маленьких детей начиная с конца первого года необычна. Пиаже пришлось наблюдать, как ребенок применяет один и тот же прием цепной реакции для того, чтобы воздействовать на окружающий мир. Ребенок в 8 месяцев, наблюдаемый исследователем, то поднимается, то падает всем телом, чтобы привести в движение вещи, которые он видит вдали. Младенец немного старше жмурит глаза, разглядывая шнурок от лампы, чтобы засветилась сама лампа. Ребенок еще не различает тех изменений, которые происходят вследствие его собственных реакций, и тех, которые производятся независимо от него.

Гипотеза Пиаже, по его словам, состоит в том, что все движения, производимые младенцем в окружающей среде, и все движения, последовательно совпадающие с его усилиями, будут восприниматься одинаково до тех пор, пока сопротивляемость предметов или людей не приведет ребенка к разделению в мире нескольких действительных центров, проще говоря, к выделению своего «я» и других предметов.

Нам представляется в высшей степени правильной мысль Пиаже, что у новорожденного отсутствует даже самое примитивное наличие «я» — личности и мировоззрения, — т. е. отношения к внешнему миру и другим. То и другое для него, следовательно, нераздельно, и он одинаково осуществляет цепную реакцию тогда, когда движет своими руками, чтобы создавать звук, и тогда, когда жмурится на лампу, чтобы она зажглась. Если приписывать ребенку врожденное сознание своего «я», говорит Пиаже, тогда совсем непонятно ни то, почему он начинает подражать другим, ни то, почему он производит такие странные движения, чтобы воздействовать на внешний мир. Еще проще можно сказать, что у ребенка замыкается обыкновенный условный рефлекс на внешние действия, случайно совпадающие с какой-нибудь его реакцией. Но если, говорит Пиаже, некоторые хотят ограничить всю психологию условными рефлексами, то надо задать вопрос: на что указывает то обстоятельство, что ребенок для воздействия на вещи и на себя употребляет одни и те же приемы?

Нам это представляется наиболее ясным доказательством

того, что у ребенка действительно еще не произошло формирование личности и она еще совершенно слита с его мировоззрением, проявляющимся в его действиях. Пиаже справедливо называет нерасчлененную стадию личности и мировоззрения парадоксальным состоянием солипсизма (не в смысле философской установки, но для обозначения того факта, что ребенок, с одной стороны, находится весь во власти внешних вещей, с другой — внешние вещи в его поведении нисколько не отличаются для него от процессов, происходящих в его собственном теле).

Если мы вспомним сказанное нами об отдельных функциях, мы увидим везде эту переходную, или магическую, фазу, которая характеризуется нерасчлененностью личного и внешнего объективного мира. Необычайная натуральная память ребенка, когда он приобретает важнейшие сведения о качествах и состоянии внешнего мира, натуральное вызревание одной доминанты за другой, первый этап формирования понятий, который, как правильно говорит Пиаже, заключается в распределении всех воздействующих на ребенка предметов по схемам пяти основных органов восприятий, — вот характерные черты этой стадии.

Остановимся на двух важнейших примерах, характеризующих ее. Первый — это память. При необычайной силе детской памяти впечатления первого года жизни никогда не сохраняются и не удерживаются в продолжение последующей жизни ребенка. Загадочный факт, почему мы ничего не помним о первом и вообще о самых ранних годах нашей жизни, не получивший еще должного объяснения в психологии, конечно, не может быть сведен просто к тому, что это было очень давно. В психологии последнего времени мы имеем два основных объяснения этого факта. Одно предложено Фрейдом, другое — Уотсоном. Фрейд полагает, что воспоминания раннего детства вытесняются из сознания, потому что они относятся к совершенно другой организации поведения ребенка, чем вся последующая его жизнь. Уотсон отождествляет бессознательное Фрейда с неречевым поведением и объясняет этот факт тем, что ранние впечатления накоплены без участия речи. Память же для Уотсона — результат вербальной стороны поведения.

Объяснение Уотсона представляется нам в высшей степени правильным. Из него можно сделать вывод, что первый год жизни в развитии ребенка является как бы доисторической эпохой, о которой мы ничего не помним, как мы ничего не помним о доисторической эпохе человечества, не оставившей письменности. Наша речь и есть, таким образом, как бы своеобразная письменность нашего прошлого. Во всяком случае, тот основной факт, что мы ничего не помним о первом годе нашей жизни, вместе с другим фактом, именно памятью о прошлом как основой сознания нашей личности, позволяет сказать: первый год жизни в известном смысле относится к последующей жизни так, как утроб-

ное развитие к послеутробному. Это другая, как бы доисторическая эпоха в культурном развитии ребенка. Пример в области развития понятий опять показывает, до какой степени натуральный характер рассматриваемой эпохи связан с отсутствием речи, когда предметы делятся для ребенка на предметы для осязания, для схватывания и т. д., т. е. размещаются по отдельным чувственным схемам.

Мы видим, таким образом, в приведенной схеме Пиаже как бы аналогию нашим понятиям натурального поведения. Мы видим, как ложен взгляд, согласно которому ребенок начинает с познания единичных предметов и только путем их обобщения приходит к понятию. На самом деле ребенок, как и животное, начинает с самых общих схем, для него существуют указанные пять групп вещей, которые индивидуально не различаются, но воспринимаются им согласно этой ассимиляционной схеме. Если бы ребенок мог закрепить в словах существующее у него понятие о вещах, он должен был бы иметь всего пять слов и ими мог бы передать все разнообразие известного ему мира.

Любопытно отметить, что аффективная теория происхождения языка также намечает всего несколько основных слов для передачи отдельных значений, осознанных человечеством в доисторическую пору.

Пирамида понятий, как говорит Фолькельт, строится одновременно с двух концов — от частного и от общего. Мы могли бы пойти еще дальше и сказать, что, судя по поведению ребенка до одного года, пирамида понятий строится именно из неразличения частного, ребенок от общего идет к частному, выделяя постепенно все более и более дробные группы, и единичный предмет, видимо, выделяется позднее. С этим совпадает и то, что нам известно об основном свойстве нервной деятельности, именно об иррадиации нервного возбуждения, которое приводит всегда к образованию генерализованных условных рефлексов. Только позднее, в результате дифференциации, никогда не приходящей сразу, ребенок начинает выделять и различать предметы.

Итак, натуральная речь, натуральная память, логическое развитие доминант и ассимиляционные схемы вместо понятий — вот что характеризует младенца. Переход к орудиям, к социализированной речи означает переломные пункты, на основе которых возможно дальнейшее культурное развитие, но сами по себе они еще принадлежат к натуральному периоду в истории человечества. Говоря на языке сравнительной психологии, они еще ничем принципиально не отличаются от тех же форм поведения у животных. Нерасчлененность личности и мировоззрения, слитых в одном магическом действии, указывает на переходную стадию культурного развития. Поправка, которую мы должны внести в теорию Пиаже, заключается в том, что социализированная речь и употребление орудий являются моментом,

вбивающим клин, расщепляющим эту магическую стадию. Приспособление к природному миру и к миру социальному начинает здесь разветвляться на две отдельные линии. И, наконец, отмеченный уже нами факт отсутствия памяти о наших первых годах свидетельствует о том, что в эту пору еще не образовалась личность ребенка и не создались те средства, при помощи которых она проявляет себя вовне и во внутренних действиях.

Следующая эпоха в развитии ребенка характеризуется двумя основными переменами, имеющими для последующей картины развития решающее значение.

Первая перемена органическая, она состоит в том, что ребенок овладевает вертикальной походкой. Отсюда радикальная перемена в его приспособлении к пространству, расширение его власти над вещами, освобождение рук от функции передвижения и обилие предметов, которыми ребенок теперь может манипулировать и овладевать. Другая перемена культурная, она заключается в овладении речью. Мы указывали уже, что этот важнейший момент в развитии ребенка совершается, если рассматривать его схематически, следующим образом. Вначале доминируют хватательные движения. Неудавшиеся движения приводят к тому, что рука остается протянутой к нужному предмету; отсюда вырастает указательный жест, первый предвестник человеческой речи. Его функция — указать, обратить внимание. Это может быть сделано непосредственно протягиванием самого предмета, а может быть сделано указанием на соответствующий предмет. Протягивание руки к предмету появляется у ребенка до одного года, указательный жест — на втором году. Вся речь ребенка развивается при посредстве жестов, и здесь, таким образом, происходит как бы окольное и зигзагообразное развитие речи.

Первые слова имеют, в отличие от того, что предполагал Мейман, не аффективно-выразительную, а указательную функцию. Они заменяют или сопровождают указательный жест. Звуковая речь развивается медленно и постепенно, вместе с ней формируется основной аппарат связи с окружающими и воздействия на других.

В главе о мышлении мы уже показали, что овладение речью приводит к перестройке всех особенностей детского мышления, памяти и других функций. Речь становится универсальным средством воздействия на мир. Здесь возникает новая и своеобразная форма детского мировоззрения. Так как ребенок воздействует на внешние вещи через взрослых, у него начинает прокладываться и более короткий путь между словами и предметами. Вспомним, как ребенок в опытах Келера и Бюлера, когда не мог достать находившийся за решеткой предмет, начинал кидать в него подушками, поясом и другими вещами.

Сейчас ребенок поступает так со словом, и любопытно отметить, что эта особенность сохраняется у взрослого человека

(брань по адресу неодушевленного предмета, с которым человек не может справиться). Самое интересное, что ребенок пытается воздействовать на вещи через слова. Так, в опытах М. Я. Басова ребенок обращается к игрушке с просьбой спуститься вниз. Такое смешение воздействия на людей и воздействия на вещи остается у ребенка долго, но уже принципиально отличается от того положения, которое было на первом году жизни. Воздействие на людей и воздействие на вещи идут уже каждое по своей линии. Ребенок овладел орудием и знаком, во всяком случае принципом их употребления, и применяет каждое как должно.

Решающим моментом в развитии личности ребенка в этом периоде является осознание им своего «я». Как известно, ребенок первоначально называет себя собственным именем и с некоторым трудом усваивает личное местоимение. Дж. Болдуин справедливо отметил, что понятие о «я» развивается у ребенка из понятия о других. Понятие «личность» есть, таким образом, социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы приспособления, которые он применяет по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность есть социальное в нас. Для нас этот вывод не является сколько-нибудь неожиданным: ведь и при анализе каждой отдельной функции мы видели, что овладение тем или иным процессом поведения у ребенка строится по образцу того, как взрослый овладевает им. Мы уже видели, например, что первоначально взрослые направляют внимание ребенка в ту или другую сторону, а ребенок усваивает только те приемы и средства, с помощью которых это делается. Так же обстоит дело и с речью. Первоначально она выполняет функцию общения с другими, а потом становится внутренней речью, основанной на общении с самим собой. Личное имя ребенка выделяется часто в ответ на вопрос, как правильно указывает А. Делакруа, когда у многих детей спрашивают: «Кто хочет этого, у кого это есть?» Личное местоимение, как и собственное имя ребенка, является указательным жестом на самого себя.

И. Фихте хотел праздновать духовное рождение своего сына с того дня, как он начал говорить «я». Но, конечно, появление этого местоимения так же мало говорит о появлении сознания личности, как указательный жест — об объективном значении слова. Особенно ясно это можно проследить во французском языке, в котором существуют две отдельные частицы для выражения «я»: «я» в самостоятельном смысле этого слова, как бы заменяющего существительное (moi), и «я» как местоимение, употребляющееся только с глаголом (je). Делакруа предполагает, что у ребенка «я» в значении существительного предшествует «я», которое появляется только в качестве грамматического элемента.

Известен глухонемой ребенок, который, свободно говоря с 7

лет, только с 12-ти начал употреблять личное местоимение. До этого, несмотря на специальное школьное обучение, он постоянно, кроме слова «я», употреблял еще и свое имя, например: «У Олега, у меня, есть отец».

Любопытно в этом отношении замечание Штерна: у перворожденных детей собственное имя часто предшествует личному местоимению, а у детей вторых и последующих местоимение «я» появляется одновременно с именем и не только как грамматический элемент. Трудно найти лучшее подтверждение того, что личность ребенка в рассматриваемую стадию строится по социальному образу и ребенок переходит к осознанию «я» подобно тому, как это делают другие, обозначая себя этим словом.

Следующей типичной стадией в развитии детского мировоззрения мы считаем возраст игры как особой формы поведения ребенка, чрезвычайно интересной именно с этой точки зрения. В игре ребенок, придающий новое значение игрушкам и вещам, воображающий себя то капитаном, то солдатом, то лошадью, конечно, уже вышел из той магической стадии, когда он не расчленял психологических и физических отношений. Сейчас для него палочка, изображающая лошадь, не является лошадью, он не впадает в иллюзию. Как мы пытались показать выше, это новое (иллюзорное) значение еще не является часто условным, символическим обозначением. Палочка в такой же мере не является лошадью, как и знаком лошади, например картинкой или словом. Интересно отметить, что у ребенка в игре редко рисунок или картинка замещают какой-нибудь недостающий предмет. Г. Гетцер отмечала такие случаи, но все же мы склонны считать их чрезвычайно редкими, они скорее исключение, чем правило.

Отношение между предметом и приписываемым ему значением в данном случае глубоко своеобразно и соответствует той стадии в мировоззрении ребенка, до которой он сейчас поднялся. Как уже сказано, палка для него не иллюзия и не символ.

Мы пытались выше показать, что это значение возникает из жестов, т. е. из того же общего корня, откуда появляется и речь ребенка и откуда ведет начало вся естественная история развития знака. Неудавшееся хватание, которое у животного отмирает, как не достигшее цели, у человека благодаря социальному окружению начинает выполнять новую функцию и является в сущности истинным источником всех его культурных форм поведения. Оно прежде всего просьба о помощи, обращение внимания и, следовательно, первичный выход за пределы личности, т. е. примитивное сотрудничество в психологическом смысле слова. Мы пытались показать, что свое значение палочка приобретает для ребенка благодаря жесту, движению, драматизации.

Психологи поддавались иллюзии, руководствуясь тем, что им сообщал сам ребенок. Они видели только готовый результат или продукт известного процесса, но не улавливали сам процесс,

который состоит в том, что первоначальное значение присуще подражательному жесту, указанию ребенка, езде верхом и т. д. В качестве объекта для полного выполнения жеста нужен какой-нибудь предмет, и значение, которое приобретает этот предмет, есть, в сущности, вторичное и производное, возникающее из первичного значения жеста.

Мы видим, таким образом, что ребенок на стадии игры еще чрезвычайно неустойчиво локализует свою личность и свое мировоззрение. Он так же легко может быть другим, как и самим собой, так же, как и каждая вещь, может принять любой облик, но примечательно, что при общей лабильности, неустойчивости детского «я» и окружающих его вещей внутри каждой игры ребенок уже не магически, а разумно расчленяет обращение с вещами и обращение с людьми. Примечательно и то, что ребенок на этой стадии развития уже не путает деятельность в игре и серьезную деятельность. То и другое выделено у него как бы в особую сферу, и ребенок легко и со знанием дела переходит из одной сферы в другую, никогда не путая их. Это значит, что он уже владеет обеими сферами.

Только в *школьном возрасте* у ребенка впервые появляется более устойчивая, стабильная форма личности и мировоззрения. Как показал Пиаже, ребенок школьного возраста является и гораздо более социализированным, и гораздо более индивидуализированным существом. То, что внешне представляется нам как бы противоречием, на самом деле является двумя сторонами одного и того же процесса, и нельзя, думается нам, привести более веское доказательство в пользу социального происхождения личности ребенка, чем тот факт, что только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка.

Важнейшей основой этого изменения является формирование внутренней речи, которая становится теперь главным орудием мышления ребенка. Если в стадии игры ребенок мыслит и действует слитно и, мысля о какой-нибудь деятельности, воплощающейся в знаках, непосредственно переходит в драматизацию, т. е. в фактическое выполнение действия, то у школьника мышление и действие уже более или менее отделены друг от друга. В игре мы видим своеобразную форму употребления знаков: для ребенка сам процесс игры, т. е. само пользование знаками, еще тесно слит с вживанием в значение этих знаков, в изображаемую деятельность; ребенок пользуется здесь знаком не как средством, а как самоцелью.

Положение решительно изменяется при наступлении школьного возраста. Здесь мышление и действие ребенка резко разделяются.

Ж. Пиаже предложил для объяснения всех особенностей школьного возраста исходить из двух законов. Первый он назы-

вает законом сдвига, или смещения. Суть его состоит в том, что особенности в поведении ребенка и его приспособления к внешнему миру, которые наблюдались в дошкольном возрасте в сфере действия, сейчас сдвигаются, смещаются, переносятся в план мышления.

Синкретическое мышление и объяснение им видимых явлений, характерные для восприятия ребенка на ранней ступени развития, сейчас выступают в форме вербального синкретизма, примеры которого Пиаже дает в своих экспериментах. Этот закон можно было бы сформулировать так: ребенок школьного возраста живет в сфере непосредственного восприятия и действия.

Другой закон, названный Пиаже законом осознания трудности, установлен Э. Клапаредом. Смысл закона состоит в том, что ребенок осознает свои операции только в меру неудачного приспособления, и поэтому, если для ребенка дошкольного возраста характерна в общем импульсивная, непосредственная, неосознанная реактивная деятельность, то для ребенка школьного возраста создается принципиально иное положение. Этот ребенок уже осознал свои действия, при помощи речи он уже планирует их, может дать в них отчет, у него уже разделилась та высшая форма интеллектуального подражания, которую мы назвали выше понятием и которая может быть поставлена в связь с тем, что ребенок при помощи внутренней речи выделяет как бы самый экстракт вещей и их отношений. Но у ребенка не произошло еще самого важного — именно осознания собственных процессов мышления. Ребенок еще не отдает себе отчет в них, он на них не реагирует, а часто и не контролирует их. Они протекают у него так же, как прежде протекали действия, т. е. чисто реактивным путем. Только постепенно, только с годами ребенок научается овладевать ходом своих мыслей, как он раньше овладевал ходом своих действий, начинает их регулировать, отбирать. Пиаже справедливо отмечает, что регулирование мыслительных процессов есть в такой же степени волевой акт, акт выбора, как и моральное действие.

Недаром Торндайк сравнивает размышление с арифметикой, основанной на выборе нужных ассоциаций, с выбором при борьбе мотивов, как этот процесс протекает в настоящей жизни. Только к 12 годам, т. е. к окончанию первого школьного возраста, ребенок вполне преодолевает эгоцентрическую логику и переходит к овладению своими мыслительными процессами.

Возраст полового созревания обычно обозначали как возраст, в котором совершаются две крупнейшие перемены в жизни подростка.

Говорят, что это возраст открытия своего «я», оформления личности, с одной стороны, и возраст оформления мировоззрения — с другой. В каких бы сложных отношениях эти два мо-

мента ни стояли к основной перемене, совершающейся в подростковом возрасте, т. е. к процессам полового созревания, несомненно, что в области культурного развития они составляют центральные моменты, наиболее важные по значению из всего того, что характеризует этот возраст.

Э. Шпрангер поэтому с полным основанием назвал переходный возраст возрастом врастания в культуру. Когда говорят: подросток открывает свой внутренний мир с его возможностями, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, — то, с точки зрения того, что нам известно о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение внутренним миром. Недаром внешним коррелятом этого события является возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком. Возраст этот, таким образом, как бы венчает и завершает весь процесс культурного развития ребенка.

Мы уже указывали, что вынуждены здесь ограничиться беглым и схематическим обзором возрастов, так как исследования в настоящей стадии не позволяют еще дать полную и дифференцированную картину возрастных особенностей психического развития.

Проблема развития и распада высших психических функций[1]

Проблема высших психических функций является центральной проблемой всей психологии человека. В современной психологии еще недостаточно выделены даже основные теоретические принципы, на которых должна быть построена психология человека как система, и разработка проблемы высших психических функций должна иметь центральное значение для решения этой задачи.

В современной зарубежной психологии существуют два основных принципа, с точки зрения которых разрабатывается психология человека.

Первый принцип — это принцип натуралистический, т. е. такой, который рассматривает психологию человека и его высшие психические процессы на тех же принципиальных основаниях, на которых строится учение о поведении животных. Таковым является, например, структурный принцип, который исходит из мысли, что в психологии человека не заключается ничего принципиально нового, что отличало бы ее коренным образом от психологии животного. Весь пафос структурной теории заключается в ее универсальности и всеобщей приложимости. Как известно, сами структуралисты утверждают, что структура есть изначальная форма всей жизни. Фолькельт в своих экспериментах стремится доказать, что восприятие паука подчиняется тем же структурным законам, что и восприятие человека. Такие же структурные законы получались при исследовании структуры поведения человекоподобных обезьян. Все явления — от реакций паука до человеческого восприятия — оказались охваченными таким единым принципом.

Эта всеобщность структурной теории отвечает тенденции всей современной натуралистической психологии, о которой несколько иронически, но правильно выразился Торндайк, указавший, что идеал научной психологии — создать единую линию развития от дождевого червя до американского студента. Этому

[1]Доклад, прочитанный на конференции Всесоюзного института экспериментальной медицины 28 апреля 1934 г..

идеалу отвечает структурный принцип. Поскольку речь идет о такой общей закономерности, дождевой червь и американский студент обнаруживают структурные закономерности в полной мере. Правда, внутри этих общих структурных закономерностей в ходе эксперимента и клинического исследования приходится различать структуры «хорошие» (как их обозначают представители этой психологии) и структуры «плохие», структуры «сильные» и структуры «слабые», структуры дифференцированные и структуры недифференцированные. Но все это — отличия количественные, принципиально же оказывается, что структурные принципы одинаково приложимы как к высшим, так и к низшим структурам, как к человеку, так и к животному.

Несостоятельность этого принципа сказалась в области и генетической и клинической психологии, по отношению к развитию и распаду психических функций. Основатели гештальт-психологии — Келер и Вертгаймер связывали огромные надежды со структурным принципом. Соответственно этому принципу исследования, как уже было сказано, проводились на домашней курице и на обезьяне. Но оказалось, что с точки зрения сравнительной психологии эти исследования не имеют никаких перспектив, потому что на курице Келер получил то же, что и на обезьяне. В смысле общих структурных принципов различий между домашней курицей и обезьяной он установить не мог. Когда при Келере в Париже был поставлен вопрос относительно человеческого восприятия, то он ответил данными, собранными на животном материале. Изложив все основные закономерности, которые были вскрыты на животных — на обезьяне и курице, — он сказал, что этим законам подчинено и человеческое восприятие. Конечно, это его слабое место. Больше того, он не мог отделаться от того впечатления, что животное в гораздо большей степени подчиняется законам структуры сенсорного поля, чем человек, у которого эти законы определяют его сенсорные процессы в меньшей степени. Животное находится в резкой зависимости от объективных данных, от освещения, расположения вещей и т. д., от относительной силы раздражителя, входящего в состав этой ситуации, проявляя здесь подчинение законам структуры больше, чем человек.

Аналогичные факты получились при попытке приложить структурный принцип к явлениям детского развития. Чем ниже спускался исследователь, тем больше получалось данных, что структурное строение психических процессов у ребенка имеет ту же форму, как и у взрослого человека. Попытку приложить структурный принцип к объяснению развития сделал К. Коффка. Он указал, что развитие структур является «сильным» и «слабым», «хорошим» и «плохим», дифференцированным и недифференцированным, но что все развитие альфой и омегой имеет структурность как таковую. Такая постановка проблемы развития в

области сравнительной и детской психологии оказалась с точки зрения структурного принципа чрезвычайно малоплодотворной. Все высшие формы человеческого восприятия потеряли свою специфичность.

Я укажу, с какими трудностями приходится встречаться структурной психологии, когда дело касается клинических дисциплин. Я сошлюсь на работы Петцля, посвященные агнозии, в которых он устанавливает тонкое различие между низшей зрительной сферой и той высшей зрительной сферой, при страдании которой наступает агнозия. Но когда Петцль от описания переходит к анализу, то оказывается, что все сводится к структурированию и из высших функций выступают только две — побуждающая и запрещающая. Они, по выражению Щедрина, могут только «тащить и не пущать» низшие центры, но создавать новое, приносить новые элементы в деятельность высших центров оказываются неспособными.

Я подробно останавливаюсь на этой стороне дела, чтобы показать, что господствующая в современной психологии структурная теория оказывается неадекватной той проблеме, которая составляет основной предмет изучения человека, — проблеме высших психических процессов, ибо ответ, который дает структурная психология, заключается в том, что высшие психические функции сводятся к тем же низшим, только усложненным и обогащенным по сравнению с низшими психическими функциями, а это не решает проблему.

Вторую линию в психологии человека представляла так называемая описательная психология, или психология как наука о духе, которая в противовес натуралистическим принципам, сводящим высшие специфически человеческие образования к закономерностям, присущим низшим образованиям, объявляет высшие психические функции образованиями чисто духовной природы, которые причинному объяснению не подлежат и не нуждаются в генетическом анализе. Эти особенности психической жизни можно понять, но не объяснить. Их можно чувствовать, но нельзя ставить в причинную зависимость от мозговых процессов, процессов эволюции и т. д. Тот тупик, в который приводит эта идеалистическая концепция, ясен без дальнейших пояснений.

Я нарисовал эти группы взглядов схематично, но в основном мне представляется правильной эта картина состояния психологии человека в зарубежной науке нашего времени. Если ее резюмировать, то получится такое впечатление: несмотря на огромный материал, полученный при изучении человека, с теоретической точки зрения психология человека не только не оформилась хотя бы в качестве ростка подлинной науки, но, наоборот, это представляется совершенно исключенным до тех пор, пока психологи будут идти по двум этим основным направлениям: спи-

ритуалистическому, с одной стороны, и натуралистическому — с другой.

Сейчас я хотел бы перейти к содержанию основных положений и фактов, характеризующих развитие и распад высших психических функций. Мне кажется, что наиболее важным для самой постановки этой проблемы является правильное понимание природы высшей психической функции. Можно было бы думать, что, разбирая вопрос о высших психических функциях, нужно начать с того, чтобы дать ясное определение высших психических функций и указать, какие критерии позволяют отделить их от элементарных функций. Но мне представляется, что точное определение не принадлежит к начальному моменту научного знания. Я думаю, что смогу ограничиться вначале лишь эмпирическим и эвристическим определениями.

Высшие психические функции развились как высшие формы деятельности, которые имеют ряд отличий от элементарных форм соответствующей деятельности. Так можно говорить о произвольном внимании в отличие от непроизвольного внимания, о логической памяти в отличие от механической памяти, об общем представлении в отличие от частных представлений, о творческом воображении в отличие от воспроизводящего воображения, о волевом действии в отличие от действия непроизвольного, о простых аффективных процессах в отличие от сложных форм эмоциональных процессов.

Центральным для выяснения природы высших психических функций, их развития и распада является одно положение, которое становится ясным, если сопоставить сравнительную психологию с психологией человека. В сравнительной психологии было давно введено понятие, которое получило свое развитие в последнее десятилетие, в частности в работах покойного В. А. Вагнера, — это понятие эволюции по чистым или смешанным линиям. Изучая развитие тех или иных психических функций в животном мире, исследователи стали различать появление новой функции по чистым линиям (появление нового инстинкта, разновидности инстинкта, который оставляет в основном неизменной всю прежде сложившуюся систему функций) и развитие функции по смешанным линиям, когда происходит не столько появление нового, сколько изменяется структура всей прежде сложившейся психологической системы животного. Как показывают исследования из области сравнительной психологии, основным законом эволюции животного мира является закон психического развития по чистым линиям, развитие же по смешанным линиям является скорее исключением, чем правилом, и представлено в области животного развития незначительно.

Надо сказать, что недоучет этого закона объясняет целый ряд ошибок, которые допускали психологи, работая с животными, в частности ошибку Келера, который допускал проявление

человекоподобного интеллекта и применение орудий у обезьян. Он не учел, что если сравнить отдельную операцию у человека и у обезьяны, то сходство получается большое, но если сравнить всю структуру поведения животного и место, которое она занимает в сознании животного, то, как указывали Коффка, Гельб и другие авторы, которые подвергли критике основные келеровские положения (Гильом и Мейерсон), применение орудий у человека и у обезьяны резко отличается друг от друга. Орудие по-настоящему существует для животного только в момент выполнения данной операции; вещь вне определенной ситуации для животного не существует. Наиболее сложные формы его поведения являются результатом развития функций «по чистым линиям».

Для человеческого же сознания и его развития, как показывают исследования человека и его высших психических функций, действительно обратное положение. На первом плане развития высших психических функций стоит не столько развитие каждой психической функции («развитие по чистой линии»), сколько изменение межфункциональных связей, изменение господствующей взаимозависимости психической деятельности ребенка на каждой возрастной ступени.

Нужно понять, что сознание не складывается из суммы развития отдельных функций, а, наоборот, каждая отдельная функция развивается в зависимости от развития сознания как целого. Развитие сознания в целом заключается в изменении соотношения между отдельными частями и видами деятельности, в изменении соотношения между целым и частями. Это изменение функциональных связей и соотношений выступает на первый план и позволяет приблизиться к разрешению основной проблемы.

Я приведу только один пример. Если обратиться к исследованию психических функций ребенка раннего возраста — между годом и тремя, то можно увидеть, что здесь психология наталкивалась на ряд трудностей. Трудно сравнить память ребенка этого возраста, его мышление и внимание с памятью, мышлением и вниманием ребенка более старшего возраста, и эта трудность упирается в тот факт, что мы сталкиваемся с особой системой функциональных соотношений, с особой системой сознания, в которой доминирующей функцией является восприятие, а все остальные функции действуют не иначе, как в результате восприятия и через него. Кто не знает, что память ребенка этого возраста проявляется главным образом в опознавании, так как ребенок вспоминает только в связи с тем, что воспринимает сейчас. Мышление ребенка этого возраста совершается не иначе, как в акте восприятия. Оно может быть направлено только на то, что сейчас находится в сфере восприятия. Чтобы отвлечь ребенка от восприятия, нам надо будет применить усилие, и сделать это чрезвычайно трудно.

Что же существенно для памяти, для мышления ребенка между годом и тремя? Существенным является не только разви-

тие памяти и мышления, но и тот факт, что все эти функции абсолютно несамостоятельны, недифференцированы и находятся в непосредственной зависимости от восприятия, действуют не иначе, как в системе восприятия. Исследования показывают, что построение высших психических функций есть процесс образования психических систем. Иначе говоря, в ходе детского развития изменяется внутренняя структура сознания в целом, меняются соотношения отдельных функций и отдельных видов деятельности, на основании чего возникают новые динамические системы, интегрирующие целый ряд отдельных видов и элементов психической деятельности ребенка.

Если верно, что в ходе детского развития отношения между функциями меняются, то именно в процессе изменения этих межфункциональных отношений и происходит такая интеграция отдельных элементарных функций, которая приводит к образованию высшей психической функции, становящейся на место низших психических функций. Тут мы имеем дело с различными видами деятельности. Исследования показали, что все высшие психические функции — логическая память, произвольное внимание, мышление — имеют общую психическую основу, так что мы в такой же мере вправе говорить о произвольной памяти, в какой мы говорим о произвольном внимании: мы могли бы с полным правом назвать последнее логическим вниманием, как называем его произвольным. Исследования показали, что существует высокая корреляция между произвольной памятью и произвольным вниманием. Иначе говоря, высшие психические функции коррелируют между собой больше, чем они коррелируют с соответствующими низшими психическими функциями. Все это указывает на некоторую общую природу высших психических функций, на некоторый общий путь, который они проходят в своем развитии. Специальное изучение развития произвольной памяти, которое было несколько лет тому назад проведено нашими сотрудниками А. Н. Леонтьевым и Л. В. Занковым, и исследования других высших психических функций показали, что этот путь интеграции и есть путь образования определенных психических систем. Во всех этих случаях мы имеем особые функциональные системы, которые не являются прямым продолжением или развитием элементарной функции, а представляют собой целое, в котором элементарные психические функции существуют как одна из инстанций, входящих в состав целого.

* * *

Центральную роль в построении высших психических функций, как показывают исследования, играет речь и речевое мышление, те несомненно специфические человеческие функции,

которые, по-видимому, бесспорно должны быть отнесены к продуктам исторического развития человека.

Что вносит в сознание ребенка первое осмысленное слово? Изучение этого вопроса, мне кажется, очень важно для понимания природы развития высших психических функций. Ассоциативная психология представляла себе, что слово связано со значением, как одна вещь связана с другой вещью; как говорили классики ассоциативной психологии, слово напоминает значение, как пальто знакомого человека напоминает вам хозяина. С точки зрения структурной психологии, слова связаны, как одна вещь с другой, но не ассоциативно, а структурно. Иначе говоря, слово есть одна из структур в ряде других, которая, как таковая, не вносит нового modus operandi в наше сознание. Между тем данные истории развития речи, анализ функционирования ее в развитом сознании и клинические данные из области патологии речи показывают, что дело обстоит иначе, что вместе со словом в сознание человека вносится новый modus operandi, новый способ действия.

В чем заключается это новое? В свое время наши скромные экспериментальные исследования привели к выводу, что с психологической стороны самым существенным для слова является обобщение, тот факт, что всякое значение слова обозначает не единичный предмет, а группу вещей. Изучение ранних форм этих обобщений или детских слов привело к выводу, о котором можно сказать, что он начинает входить в современное учение о речи и мышлении. Этот вывод заключается в том, что значение детских слов развивается, что ребенок в начале развития речи обобщает вещь в слово иначе, чем взрослые. Наши ступени развития значений детских слов показывают различные типы, различные способы обобщений. Вместе с внесением обобщений, мне кажется, вносится и новый принцип в деятельность сознания. Я думаю, что в этом случае психологи всецело опираются на то положение, что диалектическим скачком является не только переход от неживой материи к живой; диалектическим скачком является и переход от ощущения к мышлению. Это значит, что существуют особые законы мышления, что они не исчерпываются теми законами, которые имеются в ощущении. Это значит, что хотя сознание всегда отражает действительность, но оно отражает действительность не одним-единственным способом, а по-разному. Этот обобщенный способ отражения действительности есть, я думаю, специфически человеческий способ мышления.

Мне позволяют так думать три группы фактов. Первая группа фактов заключается в следующем. Все знают, что основным для человеческого сознания является его социальный характер. Психическая жизнь не является замкнутой монадой, которая не имеет входа и выхода. Все знают, что непосредственного обще-

ния душ быть не может, что общаемся мы с помощью речи, с помощью соответствующих знаков. Однако важно, что общаться можно не только с помощью знаков, но и с помощью обобщенных знаков. Если знак не обобщен, то он имеет смысл только для меня, имеет смысл только единичного факта. Для примера я возьму факты, на которые указал американский исследователь Эдвард Сэпир. Кто-то должен передать другому, например, что ему холодно. Как это показать? Я могу начать дрожать, вы увидите, что мне холодно. Я могу сделать так, чтобы вам было холодно, и показать этим, что мне холодно. Но для человеческого общения характерно обобщение и передача в словах того или иного состояния. Когда я говорю «холодно», то я делаю обобщение, связанное с переживанием. Следовательно, вопрос о том, существует ли непосредственная связь между общением и обобщением, заслуживает самого серьезного внимания.

В результате целого ряда исследований в психологии была поставлена проблема (в свое время она была поставлена Пиаже), которая, однако, оставалась теоретически темной, — проблема понимания ребенком ребенка, понимания ребенком взрослого, понимания детьми разных возрастов друг друга. Нам удалось установить, что понимание в смысле глубины и адекватности, в смысле сферы возможного понимания, т. е. процессы обобщения всегда обнаруживают строгое закономерное соответствие уровню развития детского общения. Развитие общения и обобщения идет рука об руку. Это первая группа фактов, которые позволяют думать, что обобщенный способ отражения действительности в сознании, который вносится словом в деятельность мозга, есть другая сторона того факта, что сознание человека есть сознание социальное, сознание, формирующееся в общении.

Другая группа фактов, которая позволяет так думать, относится к области клинических наблюдений.

Если обобщить то, что известно из изучения распада обобщений, из области патологии смысловой стороны речи, то можно сказать, что при этих страданиях мы имеем более или менее общее страдание всех специфических сторон человеческих функций. Все они страдают, когда мы имеем патологические изменения в области обобщений, в области изменения значений слова. Я постараюсь дальше, говоря об исследованиях афазии, указать на конкретные примеры, относящиеся к этой области.

Монаков в одной из своих последних статей обратил внимание на специфические нарушения произвольного внимания, которые обнаруживает афазик, и, указывая проблему, но не разрешая ее, он говорит, почему такая высшая психическая функция, как произвольное внимание, казалось бы. не связанная с речью как таковой, во всех типических случаях афазии оказывается резко нарушенной. Это показывает связь, существующую между

распадом обобщений и всей психической деятельностью, сохранностью представлений, сохранностью всех высших психических функций в целом.

* * *

Перейду к проблеме распада высших психических функций, которую я сегодня хотел изложить в аспекте проблемы локализации высших психических функций.

Проблема локализации в конечном счете есть проблема структурных единиц в деятельности мозга. Для нее не может остаться безразличной общая концепция, исходя из которой она пытается решать свои основные вопросы. Во время ассоциативной психологии существовало учение, которое локализовало отдельные представления в отдельных центрах. Структурное учение в психологии заставило учение о локализации отказаться от локализации отдельных представлений. Известно, что структурное учение проложило иные пути для решения вопроса об отношении функций к мозгу. Все это говорит о том, что всякое психологическое учение с необходимостью требует своего продвижения в области проблемы локализации и с этой точки зрения данные психологического эксперимента должны быть сопоставлены с данными клиники в широком смысле этого слова.

Современное локализационное учение справилось только с одной задачей, которая стояла перед ним. С помощью структурного принципа оно пыталось преодолеть свои прежние ложные представления. Структурный принцип оказался положительным лишь для преодоления этих дефектов в учении о локализации. Ведь типичные построения современных локализационных учений не идут дальше положения о наличии двух функциональных моментов в работе мозговых центров — так называемых специфических и неспецифических функций мозга. Наиболее четко развил это учение Лешли.

С точки зрения Лешли, каждая область коры обладает специфической функцией, примеры которых он проследил при анализе дифференцированных оптических структур мозговой коры. Но эти же зоны имеют и неспецифические функции. С участием этих зон связано не только формирование зрительных навыков, но и тех навыков, которые никакого отношения к оптическим не имеют. Отсюда Лешли делает вывод, что каждому центру присущи две функции: специфическая функция, с одной стороны, и неспецифическая функция, связанная со всей массой мозга, — с другой стороны. В отношении специфической функции, согласно учению Лешли, каждый центр является незаменимым. При большом его поражении или травме специфическая функция выпадает. Но в отношении неспецифических

функций каждый участок коры является эквивалентом другому участку коры.

Учение Гольдштейна о мозговой локализации имеет аналогичные черты, являясь только более тонким по своему содержанию. С точки зрения Гольдштейна, определенный центр мозга, разрушение которого клинически ведет к выпадению или нарушению определенных функций, связан не только с функцией определенного типа, но и с образованием определенного фона для данной функции. Если он пострадал, то это имеет большое значение для мозга не только потому, что этот «центр» связан с известной динамической «фигурой», но и потому, что фон, который является непременным условием для образования соответствующей «фигуры», нарушен, потому что функции фона также пострадали от того, что пострадал данный центр.

Представление Гольдштейна, что каждый центр обладает специфическими функциями «фигуры» и общей функцией — «фоном», является более тонким взглядом, логически продолжающим взгляды Лешли относительно специфических и неспецифических функций каждого из центров.

Мне кажется, что теоретический анализ этого положения показывает, что учение о двойной функции каждого мозгового центра представляет собой соединение двух старых точек зрения. С одной стороны, мы возвращаемся к учению о специализированных центрах: мы признаем, что структура определенного рода локализована в определенных центрах. С другой же стороны, функции центра оказываются диффузно эквивалентными в том отношении, что динамический «фон», в обеспечении которого данный центр участвует, локализован в мозгу как целом. Таким образом, здесь мы имеем соединение старой локализационной точки зрения с антилокализационной точкой зрения. Но соединить эти теории не значит еще разрешить проблему. Что такое представление приводит в области локализации к положениям, аналогичным положениям генетической психологии, пользующейся только структурным принципом, легко показать на исследованиях самого Гольдштейна и других клиницистов, пользующихся этим принципом. Гольдштейн, изучая амнестическую афазию, находит, что центральным страданием при этом является страдание категориального мышления. Но когда он дальше пытается установить, какой механизм лежит в основе нарушения категориального мышления, он снова приходит к «фигуре» и «фону». Оказывается, категориальное мышление и страдает постольку, поскольку пострадала основная функция мозга — образование «фигуры» и «фона». Но образование «фигуры» и «фона» является общим в отношении всех функций, и Гольдштейну, далее, ничего не остается другого, как возвести этот принцип в ранг общего закона. Гольдштейн защищает точку зрения, близкую той, которую выдвигал Вернике и которая вызвала справед-

ливую критику. Вернике выдвигал ту мысль, что высшие психические функции в отношении связи с мозгом построены так же, как непсихические функции, и этот вывод Вернике, по мнению Гольдштейна, нужно сохранить. Его исходной точкой в учении о локализации является положение, что принцип «фигуры» и «фона» для всякого действия центральной нервной системы одинаков; он одинаково проявляется как при нарушении коленного рефлекса, так и при нарушении категориального мышления. Иначе говоря, этот принцип может характеризовать как элементарные, так и высшие формы деятельности. Создается единая система, согласно которой может быть истолковано и объяснено любое поражение центральной нервной системы: расстройство чувствительности, расстройство двигательных центров, общее снижение сознания, нарушение категориального мышления и т. д. Соотношение «фигуры» и «фона» становится универсальным объясняющим принципом, равно приложимым и к протеканию психических процессов, и к их локализации. Высшие психические функции оказываются не только одинаковыми с элементарными психическими функциями по своему строению, но оказываются одинаковыми и по их локализации в коре головного мозга, в отношении которой они не отличаются даже от непсихических функций.

Мне кажется, что все эти трудности проистекают из отсутствия в современной психологии адекватного психологического анализа высших психических функций. В структурной психологии анализ приводит к общему принципу структуры, который охватывает как высшие, так и низшие психические функции и оказывается одинаково приложимым к обеим. Этим доказывается, что различного рода нарушения, по существу, одинаковы. Мне представляется, что в силу неадекватного состояния психологического анализа в глубокий тупик заходят даже лучшие исследователи, одни из которых сползают к чистому спиритуализму, другие же — к грубому натурализму. Примеры этого мы встречаем в работах Ван-Веркома, Хэда и других исследователей. Многие из них именно в результате такой ложной позиции начинают повторять положения Бергсона, который относится к мозгу как к средству для проявления духа, и вступают тем самым в резкие противоречия с научным материалистическим подходом к проблеме.

Мне кажется, что в такой же степени, как проблема психического развития упирается в необходимость идти дальше общего структурного принципа, она упирается в недостаточность указания на «целостный» характер психической жизни, одинаково приложимый к пауку и к человеку, и в учении о локализации.

Мне кажется, что те огромные материалы, которыми мы располагаем в области клинического исследования, дают клиницистам и психологам возможность выдвинуть два положения,

существенно отличные от основных представлений современного учения о локализации.

С одной стороны, мы глубоко уверены в специфическом характере ряда мозговых структур и в специфическом отношении высших психических функций к ряду систем мозговой коры; этот тезис направлен против учения Лешли и Гольдштейна. С другой стороны, мы не можем согласиться и с тем, что неспецифическая функция каждого центра является эквивалентной для всех участков мозга. Представленная здесь концепция о строении высших психических функций исключает представление о гомогенной эквивалентной организации деятельности нашей коры, при которой только количество массы определяет характер и степень поражения высшего психического процесса. Я лишен возможности осветить здесь эту проблему сколько-нибудь полно и остановлюсь лишь на одной стороне, которую я считаю принципиально важной.

Дело идет о положении, которое сложилось в течение ряда лет при изучении детей с церебральными дефектами, с одной стороны, и при изучении соответствующих расстройств у взрослых — с другой.

Когда изучаешь ребенка и взрослого с определенными церебральными расстройствами, то бросается в глаза, что страдание от этих дефектов в детском возрасте дает совершенно иную картину, иные последствия, чем страдания, которые возникают при поражении того же участка в зрелом, развитом мозгу.

Возьму самый простой пример из области, с которой я сталкивался в последнее время, — из области агнозии. Как известно, оптическая агнозия у взрослых в чистом виде, например в случаях, описанных Гольдштейном, Петцлем, выражается в том, что определенным образом страдает одна функция — функция узнавания предметов; больной видит, но не знает, какой предмет находится перед его глазами, и принужден лишь угадывать его. Он не видит, пятачок это или часы; иной раз он скажет, что это часы, другой раз — что это пятачок; 40% определений у него правильны, 60% — неправильны. И у ребенка с врожденной агнозией также страдает прежде всего функция определения предметов, ребенок не узнает в разных ситуациях одних и тех же вещей.

Но если мы обратимся к последствиям, какие возникают в том и другом случае, то они будут диаметрально противоположны.

Что происходит у больного агнозией? Присутствующие клиницисты не откажутся подтвердить, что происходит следующее: непосредственно и грубым образом страдает функция предметного восприятия и тем самым страдает функция зрительной сферы. Грубо говоря, при поражении зрительной сферы страдает оптический гнозис, страдает функция оптического восприятия. На этом настаивает Гольдштейн, об этом говорит Петцль, и всякий, кто работал экспериментально с агностиками, может убе-

диться в правильности того положения, которое было здесь высказано. Но страдают ли здесь высшие понятия? Может ли больной рассуждать о предметах, которые он не узнает? Да, он сохраняет способность такого рассуждения. Клиницисты могут подтвердить, что понятия о предметах у него не нарушены. Я занимался исследованием понятий таких больных о предметах, которые они не узнают, и смог установить, что эти понятия у них оказываются в значительной мере измененными; но понятие сохранено здесь в гораздо большей степени, чем восприятие, и при отсутствии деменции понятие о предметах может даже выступить как основное средство компенсации дефекта. Когда агностики не видят, что это часы, то они прибегают к помощи более сложных механизмов. Они поступают, как следователи: по известным признакам они начинают догадываться и, проделав сложную работу мысли, приходят к тому, что это — часы. Мне достаточно сослаться на работу Гольдштейна, чтобы показать, что больной настолько владел своим восприятием, что узнавал квадрат, обводя глазами все четыре стороны его; такой больной передвигался по Берлину и служил в течение 15 лет, сохранив все возможности практической жизни и передвижения в трамвае и на улице только благодаря тому, что сохранная интерпретация признаков указывала ему, что это за номер трамвая, как нужно пойти, чтобы попасть туда-то. Для взрослых агностиков основным правилом является нарушение работы оптических центров, низших по отношению к нарушенному, и сохранность центров, высших по отношению к нарушенному, которые и берут на себя компенсаторные функции в случаях агнозий.

Надо сказать, что в детских случаях дело обстоит совсем не так. Мы встречаем детей с врожденными афазиями, сенсорными и моторными, но не встречается почему-то детей с врожденными агнозиями. До последнего времени не было таких случаев. А когда мы научились их распознавать, то они стали не так редки. Почему же у детей не распознавалось это заболевание? Потому, что ребенок с врожденной агнозией остается почти всегда идиотом. У него не только страдает зрение, но почти всегда недоразвивается речь, несмотря на то что почти всегда сенсомоторные возможности развития речи остаются сохранными. Если обратить внимание на это, то бросается в глаза следующая закономерность. При страдании одного и того же участка или центра у взрослого больше страдает нижележащий, чем вышележащий центр. В случае агнозии у взрослого мы имеем больше расстройства простого зрения, чем мысленного понятия о предметах. У ребенка же при аналогичном поражении центра высший центр страдает больше, чем низший. Взаимная зависимость отдельных центров оказывается в том и другом случае обратной. Все это можно объяснить и с теоретической точки зрения. Трудно ожидать иного соотношения по сравнению с тем, что мы на-

блюдаем. Известен закон о переходе функции вверх. Известно, что в первые месяцы жизни ребенка мы можем наблюдать самостоятельное функционирование тех центров, которые у взрослого функционируют самостоятельно только в патологическом состоянии. Переход функции вверх означает, что устанавливается известная зависимость низшего центра от высшего. У ребенка без развития восприятия не может развиться речь, потому что в нормальном функционировании восприятия мы имеем предпосылку для того, чтобы нормально развивались высшие системы.

Сошлюсь на один вопрос, которым я всегда интересовался: существует ли центральная врожденная слепота? Центральная глухота существует. Алексия, агнозия существуют. Как можно допустить по теории вероятности, что не было случаев эмбрионального недоразвития оптических центров? В литературе, с которой я ознакомился по этому вопросу, есть только одно указание, что слепые с врожденной центральной слепотой обыкновенно бывают идиотами. Поражение затылочных долей, поражение зрительных центров у взрослого человека дает только «душевную слепоту». Гольдштейн посвящает специальные работы выяснению того, какие последствия имеет поражение затылочных долей у взрослых, и констатирует, что в случаях поражения затылочных и теменных долей высшие функции — мышление и речь — мало задеваются. Кто не видел центральной слепоты, как описывают ее, например, Петцль и другие, как элементарного страдания, при котором сохраняются высшие психические функции? В этих случаях страдает только низший центр, поражение корковой оптической зоны у взрослого — относительно легкое страдание. Если же мы имеем такое поражение у маленького ребенка, то этот ребенок остается идиотом. Возникает удивительная вещь: ребенок с центральной слепотой окончательно остается идиотом, а взрослый с такой же слепотой почти сохраняет свои высшие функции. Мне кажется, что этот факт объясняется указанными зависимостями. Значит, как показал Гольдштейн, у взрослого специфическое поражение зрительного восприятия сказывается на других функциях, но только в одном определенном отношении, а именно на образовании симультанных структур. Все остальное остается. Поэтому больной Гольдштейна воспринимает квадрат так, как мы воспринимаем сложную систему чисел.

Представьте теперь ребенка, у которого никаких симультанных структур возникнуть не может. Это будет человек, который не умеет установить пространственные отношения. Такой ребенок по необходимости должен остаться идиотом.

Я мог бы привести еще ряд данных из области других страданий, но в оставшиеся несколько минут я хотел бы сделать выводы из того, что я сказал.

Имеет ли то, что я сейчас изложил, какое-нибудь отношение

к учению о двух функциях центров? Мне кажется, имеет непосредственное отношение. Оказывается, что, кроме специфического страдания, которое возникает при поражении центральных зон, возникает еще страдание в отношении неспецифических функций, не непосредственно связанных с этими зонами. Спрашивается, одинаково или нет страдают специфические и неспецифические функции при страдании какого-либо центра? Когда ребенок родился с центральной слепотой, а взрослый лишь приобрел поражение, приведшее к центральной слепоте, специфические функции пострадали одинаково, а неспецифические пострадали совершенно разно. Во всяком случае, в развитии и распаде мы можем иметь обратные явления в отношениях одного центра к другому, обратные отдаленные последствия поражения. Понятно, что этим исключается всякое представление, что центр связан лишь неспецифически с остальными функциями, что поражение определенного центра не дает эквивалентного эффекта в отношении к другим центрам. Мы видим, что оно имеет специфическое отношение к определенным центрам, и это отношение устанавливается в ходе развития, и так как эти отношения устанавливаются в ходе развития, то оказывается, что и страдания, возникающие при поражении соответствующего центра, могут иметь неодинаковый характер. Из этого также ясно, что учение о постоянных специфических функциях каждого центра является несостоятельным. Если бы каждый из центров выполнял определенные функции сам по себе и для каждой высшей психической функции не требовалась бы сложная дифференцированная объединенная деятельность целой системы центров, то при страдании одного центра никогда не могло бы возникнуть такого положения, что остальные центры страдали бы определенным специфическим образом, а всегда было бы так, что при страдании определенных центров все центры страдали бы одинаково.

Несколько оставшихся минут я хочу посвятить очень кратким заключительным словам.

Мне кажется, что проблема локализации, как общее русло, вбирает в себя и то, что связано с изучением развития высших психических функций, и то, что связано с изучением их распада; это позволяет поставить проблему, которая имеет большое значение, — проблему хроногенной локализации. Эта проблема, выдвинутая еще Монаковым, ни в какой степени не может быть решена в отношении высших психических функций так, как это делает Монаков, по той простой причине, что он в последних своих работах становится целиком на точку зрения инстинктивной основы всякой психической деятельности, в том числе и высших психических функций. Для Монакова агнозия есть болезнь инстинкта. Уже по одному этому понятно, что его конкретная интерпретация проблемы высших психических функ-

ций не отвечает ни задаче создания системы адекватного анализа пораженной функции, ни проблеме локализации высших психических функций в новых областях мозга. Но само по себе представление, что локализация высших психических функций не может быть понята иначе, как хроногенная, что она есть результат исторического развития, что отношения, которые характерны для отдельных частей мозга, складываются в ходе развития и, сложившись определенным образом, действуют во времени и что это исключает возможность выводить сложный процесс из одного только участка, — эта идея остается правильной. Но, мне кажется, ее нужно дополнить следующим соображением. Имеется много оснований допустить, что человеческий мозг обладает новыми локализационными принципами по сравнению с мозгом животных. Положение, которое выдвигает Лешли, заключающееся в том, что в основном организация психической деятельности крысы аналогична организации высших психических функций человека, является ложным. Нельзя допустить, что возникновение специфически человеческих функций представляет собой просто появление новых функций в ряду тех, которые существовали еще в дочеловеческом мозгу. Нельзя представить себе, что новые функции в отношении локализации и сложности связи с мозговыми участками имеют такое же построение, такую же организацию целого и части, как, например, функция коленного рефлекса. Поэтому есть все основания думать, что плодотворная сфера для исследования как раз лежит в области тех специфических, очень сложных динамических отношений, которые позволяют составить хотя бы самые грубые представления о действительной сложности и своеобразии высших психических функций. Если здесь мы не можем еще дать окончательного решения, то это не должно нас смущать, потому что проблема эта величайшей сложности. Но тот огромный материал, который мы имеем, целый ряд зависимостей и примеров, которые я привел и которые можно было бы еще и умножить, показывают, в каком направлении следует двигаться. Во всяком случае, мне кажется плодотворным допущение, что человеческий мозг обладает новыми локализационными принципами по сравнению с теми, с которыми мы встречаемся в мозгу животных и которые позволили ему стать органом человеческого сознания — мозгом человека.

Лекции по психологии

Лекция первая

Восприятие и его развитие в детском возрасте

Тема нашей сегодняшней лекции — проблема восприятия в детской психологии. Вы знаете, конечно, что ни одна глава современной психологии не обновилась коренным образом за последние 15—20 лет так, как глава, посвященная проблеме восприятия. Вы знаете, что в этой главе более остро, чем во всех остальных главах, произошла экспериментальная схватка между представителями старого и нового направлений. Нигде структурное направление в психологии так остро не противопоставляло новое понимание, новый экспериментальный метод исследования старому, ассоциативному направлению в психологии, как в учении о восприятии. Поэтому если говорить сейчас о фактическом конкретном содержании, о богатстве экспериментального материала, то можно сказать, что глава о восприятии разработана с той полнотой, какой едва ли может похвастаться другая глава экспериментальной психологии.

Сущность этого изменения вы, вероятно, знаете, но я в двух словах напомню о нем.

Для ассоциативной психологии, исходя из закона ассоциации представлений как основного общего закона связи отдельных элементов психической жизни, центральной функцией, по образцу которой строились и понимались все остальные функции, была память. Отсюда восприятие в ассоциативной психологии понималось как ассоциированная совокупность ощущений. Предполагалось, что восприятие складывается из суммы отдельных ощущений путем ассоциирования этих ощущений между собой, совершенно по тому же закону, по которому отдельные представления или воспоминания, ассоциированные, объединенные между собой, создают стройную картину памяти. Из этого фактора и объяснялось, откуда появляется связность в восприятии.

Каким же образом вместо отдельных диспаратных, т. е. рассеянных, точек мы воспринимаем целую фигуру, ограничивающую поверхность тела? Каким образом мы воспринимаем значения этих тел? Так ставили вопрос в ассоциативной школе и отвечали, что связность в восприятии появляется таким же способом,

каким она появляется в памяти. Отдельные элементы связываются, сцепляются, ассоциируются друг с другом, и, таким образом, возникает единое, связное, целостное восприятие. Как известно, эта теория предполагает, что физиологическим коррелятом связного целого восприятия является подобная картина, суммированная из отдельных равноценных диспаратных точек сетчатки, если речь идет о зрительном восприятии. Предполагалось, что находящийся перед глазами предмет каждой своей отдельной точкой возбуждает соответствующее раздражение в диспаратной точке сетчатки и все эти раздражения, суммируясь в центральной нервной системе, создают комплекс возбуждений, который является коррелятом этого предмета.

Несостоятельность такой теории восприятия и послужила отправным пунктом для отрицания теории ассоционизма. Первоначально ассоциативная психология была атакована, следовательно, не в своей столице, т. е. не в учении о памяти, и до сих пор «структурная» атака оказывается наиболее слабой в этом самом защищенном пункте ассоциативной психологии. Действительно, структурная психология экспериментально атаковала ассоциативную точку зрения и стала доказывать структурное целостное возникновение психической жизни человека в области восприятия. Как известно, эта точка зрения заключается в том, что восприятие целого предшествует восприятию отдельных частей и связное целое каких-либо предметов, вещей, процессов, происходящих перед нашими глазами или ушами, — все это не суммируется в восприятии из отдельных диспаратных, рассеянных, ощущений и его физиологическим субстратом не является просто группа отдельных ассоциированных возбуждений. Как известно, в ряде блестящих экспериментальных доказательств, защищая правильность нового понимания по сравнению со старым, структурная теория обнаружила такие факты, которые были собраны на совершенно различных ступенях развития и которые показали, что для их адекватного понимания необходима новая, структурная теория. В ее основе лежит мысль, что психическая жизнь не строится из отдельных ощущений, представлений, которые ассоциируются друг с другом, что она строится из отдельных целостных образований, которые называли то структурами, то образами, гештальтами. Этот принцип сохранялся и в других областях психической жизни, где представители структурной психологии пытались показать, что целостные образования психической жизни возникают как таковые. Все это было показано с большой ясностью в ряде экспериментальных исследований.

Напомню опыт В. Келера над домашней курицей. Этот опыт показал, что курица воспринимает пару цветов не как простое ассоциативное объединение, а воспринимает отношение между этими цветами, т. е. восприятие целого светового поля предше-

ствует восприятию отдельных частей и определяет эти части. Цвета, входящие в состав светового поля, могут изменяться, и тем не менее общий закон восприятия поля останется тем же самым. Эти опыты были перенесены с низших животных на человекоподобных обезьян, с известной модификацией поставлены и на ребенке. Они показали, что наше восприятие возникает как целостный процесс. Отдельные части могут меняться, а характер восприятия сохраняется. И обратно: структура, которая образует целостное восприятие, может изменяться, но при изменении этой структуры образуется иное целостное восприятие.

Напомню опыт Г. Фолькельта с пауком; этот опыт показал то, о чем мы говорим сейчас, в еще более целостном виде, хотя и менее ясно с экспериментальной стороны. Речь идет об известном опыте Фолькельта, показавшего, что паук, реагирующий на муху, попавшую в паутину, правильно и адекватно, когда ситуация сохраняется в целом, теряет эту способность, когда муха вырвана из паутины и положена в гнездо к пауку.

Напомню один из более поздних опытов К. Готтшальда, который предъявлял испытуемому по нескольку сотен раз отдельные части сложной фигуры и добился того, что испытуемый прочно их заучил; однако если та же самая фигура, много сотен раз показанная испытуемому, предъявлялась в другом сочетании и если это целое было новым для испытуемого, то старая фигура оставалась не узнанной в новом структурном восприятии. Я не стану перечислять еще ряд опытов. Скажу лишь, что они получили широкое развитие, с одной стороны, в зоопсихологии, а с другой — в детской психологии. Аналогичные опыты ставятся с взрослыми людьми и подтверждают, что наше восприятие носит не атомистический, а целостный характер.

Это положение настолько хорошо известно, что останавливаться на нем нет надобности.

Однако спор этих направлений интересует нас с другой стороны. Что дает каждое из них для понимания развития в детском возрасте и как в новой структурной теории восприятия стоит вопрос относительно изменения и развития восприятия в детском возрасте?

Что касается ассоциативной теории восприятия, то здесь учение о развитии детского восприятия совершенно аналогично учению о психическом развитии вообще. Согласно этой точке зрения, основной рычаг, как выражались авторы теории, психической жизни дан уже с самого начала, вскоре после рождения. Этот основной рычаг заключается в способности к ассоциированию, связыванию того, что переживается одновременно или в близкой последовательности. Однако материал, который склеивается, спаивается этими ассоциативными связями, чрезвычайно мал у ребенка, и психическое развитие ребенка с точки зрения ассоциативной психологии в первую очередь заключает-

ся в том, что этот материал все больше и больше накопляется, в результате у ребенка образуются новые и новые, все более длинные и богатые ассоциативные связи между отдельными предметами; так же соответственно этому растет и строится его восприятие: ребенок от восприятия отдельных ощущений переходит к восприятию связанных между собой групп ощущений, отсюда — к восприятию связанных между собой отдельных предметов и, наконец, целой ситуации. Известно, что с точки зрения традиционной ассоциативной психологии в начале развития восприятие младенцев характеризовалось как хаос, по выражению К. Бюлера, дикий танец разрозненных ощущений.

В те годы, когда я учился в университете, восприятие младенца рассматривалось таким образом: младенец способен воспринимать вкус — горький, кислый; он воспринимает тепло, холод; очень скоро после рождения он воспринимает звуки, цвета. Но все это разрозненные ощущения. Так как известные группы ощущений, принадлежащие к одним и тем же предметам, повторяются в известной комбинации особенно часто, то они начинают восприниматься ребенком комплексно, т. е. с помощью одновременного охвата. Благодаря этому возникает восприятие в собственном смысле слова.

Развитие или возникновение такого комплексного восприятия, в отличие от появления отдельных ощущений, те или иные исследователи относили к различным месяцам первого года жизни. Самые крайние представители говорили, что на четвертом месяце у младенца мы можем констатировать восприятие как связный целостный процесс. Другие отодвигали возникновение восприятия к седьмому-восьмому месяцу его жизни.

С точки зрения структурной психологии такое представление о развитии детского восприятия несостоятельно, как несостоятельна сама идея выведения сложного психического целого из суммы отдельных изолированных элементов. Структурная психология особенно дорожит данными, которые получены на низшей ступени развития и показывают, что целостность и есть первоначальная черта нашего восприятия.

В работе «Человеческое восприятие» Келер пытается показать, что в восприятии человека в основном действуют те же законы, что и в восприятии животного. Но эти законы находят свое более тонкое, более точное, более оформленное выражение в восприятии человека, которое является, с точки зрения Келера, как бы улучшенным восприятием животного.

В отношении детского восприятия структурная психология попала в тупик в том смысле, что она на самых ранних ступенях развития ребенка, в частности в опытах Фолькельта над младенцем в первый месяц жизни, показала: структурный характер восприятия может быть доказан, структурный характер восприятия первичный, возникает он в самом начале, а не в результате дли-

тельного развития. В чем же тогда заключается процесс развития детского восприятия, если самая существенная черта восприятия, его структурность, его целостный характер одинаково налицо и в самом начале развития, и у взрослого человека — в самом конце этого развития?

Разумеется, структурная психология здесь обнаружила одну из своих самых слабых сторон фактического и теоретического исследования. Нигде она так не показала свою несостоятельность, как в учении о восприятии. Мы знаем несколько попыток построить теорию детского психического развития, исходя из структурной точки зрения. Но как ни странно, в этих попытках теоретического анализа психологии развития ребенка структурная теория менее всего сумела оформить раздел о детском восприятии. Принципиальный отказ рассматривать восприятие ребенка в процессе развития до какой-то степени связан с основными методологическими установками этой теории, которые, как известно, придают метафизический характер самому понятию структуры.

В результате мы имеем две работы, появившиеся друг за другом и за работой Готтшальда: работу К. Коффки, который в отношении филогенетической проблемы пришел к отрицанию возможности выяснить эту разницу, и работу Фолькельта, где он на основании эксперимента над детьми раннего возраста пришел к утверждению, что мы имеем дело с теми свойствами восприятия, которые характеризуют примитивную целостную структуру на разных ступенях развития. Эти свойства Фолькельт объявляет, пользуясь крылатым словом Гете, вечно детскими, т. е. категорией вечной, неизменной, сохраняющейся в процессе дальнейшего развития человека.

Для того чтобы показать, по каким путям пошли исследователи, стремясь обойти этот тупик или вернуться к этим проблемам несколько раз, чтобы избежать тупика, я должен остановиться на проблеме детского восприятия, так называемой проблеме ортоскопичности в детском возрасте. Проблема эта старая; первоначально ее ставил и пытался разрешить ряд психофизиологов, в частности большое место занимает этот вопрос в исследовании Г. Гельмгольца. Потом она была оставлена и только в последние два десятилетия всплыла снова. Сущность проблемы заключается в том, что восприятие взрослого современного человека отличается рядом таких психических особенностей, которые кажутся нам необъяснимыми или непонятными.

Каковы свойства нашего восприятия, которые в высшей степени важны и с потерей которых наше восприятие становится патологическим? Наше восприятие раньше всего характеризуется тем, что мы воспринимаем более или менее постоянную, упорядоченную, связную картину везде, на что бы мы ни направили свой глаз.

Если расчленить эту проблему на отдельные моменты, то их следует назвать в известном порядке, сообразно тому, как они возникли в экспериментальной психологии.

Первая — проблема постоянства восприятия величины предмета. Как известно, если я буду держать перед глазами два предмета одинаковой длины (два карандаша одинаковой длины), то на сетчатке будут два изображения одинаковой длины. Если я буду держать один карандаш, который в 5 раз больше другого, на сетчатке получится то же самое. По-видимому, в непосредственной зависимости от этого раздражения стоит тот факт, что я буду воспринимать один карандаш как более длинный по сравнению с другим. Если я продолжу опыт и больший карандаш отведу на расстояние в 5 раз больше, то изображение уменьшится в 5 раз и на сетчатке будут два изображения, одинаковые по своей величине. Спрашивается: чем же объясняется тот психологический факт, что карандаш, отнесенный на расстояние в 5 раз дальше, чем прежде, не кажется мне уменьшившимся в 5 раз? Почему я продолжаю его видеть на отдалении такой же величины, что позволяет мне при сходности этого изображения на сетчатке видеть этот карандаш как далеко расположенный, но большой в отличие от карандаша маленького?

Как объяснить, что предмет в отдалении сохраняет свою величину, несмотря на увеличение его расстояния от глаза и, самое замечательное, несмотря на то, что предмет действительно имеет тенденцию казаться меньше на большом расстоянии? Ведь на очень большом расстоянии огромные корабли кажутся маленькими точками. Известен опыт, заключающийся в следующем: если держать объект в непосредственной близости от глаз и затем быстро отодвигать, он тает на глазах и становится меньше. Как объяснить, что предметы имеют тенденцию становиться меньше по мере отдаления от глаз, но все-таки они относительно сохраняют свою величину? Проблема станет еще более интересной, когда мы вспомним, что она имеет огромное биологическое значение. Восприятие, с одной стороны, не выполнило бы своей биологической функции, если бы не имело этого ортоскопического характера, если бы изменяло величину предмета по мере отдаления от него. Животному, которое опасается хищника, последний должен казаться на расстоянии ста шагов уменьшившимся в 100 раз. С другой стороны, если бы восприятие не имело этой тенденции, то опять-таки биологически не могло бы возникнуть впечатление о близости или отдаленности предмета.

Следовательно, легко понять, насколько сложный биологический механизм заключен в том обстоятельстве, что предмет, с одной стороны, сохраняет постоянно свою величину, а с другой — теряет ее по мере удаления от глаз.

Возьмем постоянство восприятия цвета. Э. Геринг показал, что кусок мела в полдень отражает в 10 раз больше белых лучей,

чем аналогичный кусок в сумерки. Тем не менее в сумерках мел белый, а уголь черный. В отношении других цветов исследования показали, что цвета также сохраняют относительное постоянство, несмотря на то что в зависимости от освещения, от реального количества падающих лучей, от цвета самого освещения на самом деле меняется качество непосредственного раздражения.

Так же как постоянство величины и цвета, возникает и постоянство формы. Лежащий передо мной портфель кажется мне портфелем, имеющим определенную форму, несмотря на то что я смотрю на него сверху вниз. Но, как говорит Гельмгольц, учителям живописи немало труда приходится потратить на то, чтобы показать ученикам, что в сущности они видят не полностью стол, а только срез этого стола.

Постоянство восприятия величины, формы, цвета можно было бы дополнить целым рядом других моментов. Это составляет в совокупности ту проблему, которую принято называть проблемой ортоскопического восприятия. *Ортоскопический* (по аналогии с *орфографический*) значит, что мы видим предметы правильно. Несмотря на зависимость от условий восприятия, мы видим предмет той величины, формы и цвета, каким он является постоянно. Благодаря ортоскопичности становится возможным восприятие устойчивых признаков предмета, не зависящих от случайных условий, от угла зрения, от тех движений, которые я произвожу. Иначе говоря, устойчивая, более или менее прочная и независимая от субъективных и случайных наблюдений картина становится возможной благодаря ортоскопическому восприятию.

Интерес к этой проблеме возрастает в связи с тем, что некоторые аналогичные восприятию явления обнаруживают другие психические свойства; в частности, вы знаете, вероятно, тот давно установленный факт, который сделался предметом ряда экспериментальных разработок и который заключается в том, что так называемые последовательные образы ведут себя в отношении ортоскопического восприятия совершенно иначе, чем подлинное восприятие. Если мы будем фиксировать красный квадрат на сером фоне, а затем снимем его с этого фона, то увидим квадрат, окрашенный в дополнительный цвет. Этот опыт показывает нам, чем было бы наше восприятие, если бы оно было лишено ортоскопичности. Квадрат будет расти, если я стану отодвигать экран. Если я придвину экран в два раза ближе, квадрат уменьшится в два раза. Восприятие его величины, местоположения или движения оказывается в зависимости от движения, угла зрения, от всех тех моментов, независимостью от которых отличается наше реальное восприятие. Эта проблема возникновения упорядоченного, устойчивого восприятия, мне кажется, может выражать круг вопросов, возникающих в проблеме развития восприятия и указывающих пути, по которым идет развитие дет-

ского восприятия там, где ассоциативная и структурная школы закрывали двери перед исследователями.

Как реально объясняется целый ряд фактов, которые я сейчас затронул? Еще Гельмгольц для объяснения этой проблемы выдвинул точку зрения, что ортоскопическое восприятие не первично, а возникает в процессе развития. Он останавливался на ряде фактов, на ряде шатких, но показательных моментов, в частности на воспоминаниях далекого детства, когда, проходя мимо колокольни, он принимал находящихся там людей за маленьких человечков. Он описывает наблюдения за другими детьми и делает вывод, что ортоскопическое восприятие не существует с самого начала. Один из его учеников высказал мысль, что только постепенно приобретенная восприятием устойчивая картина может отражать постоянное свойство предмета, что это составляет чуть ли не главное содержание в развитии детского восприятия.

Г. Гельмгольц пытался объяснить этот факт бессознательным умозаключением. Он предполагал, что карандаш, отнесенный от глаз на расстояние, в 10 раз большее, действительно воспринимается нами как карандаш, уменьшившийся в 10 раз, но к восприятию здесь прибавляется некоторое бессознательное суждение: прежний опыт мне подсказывает, что эту вещь я видел вблизи и что она удалена от глаз, т. е. к наличному восприятию присоединяется поправка, вносимая бессознательным умозаключением.

Такое объяснение было высмеяно рядом экспериментаторов, и, разумеется, с точки зрения непосредственного переживания Гельмгольц ставит вопрос наивно. Суть дела в том, что в реальном восприятии я воспринимаю карандаш как не уменьшившийся, хотя сознательно я знаю, что карандаш отнесен в 5 раз дальше. Простейшее наблюдение показывает, что с точки зрения непосредственного переживания объяснение, которое дает Гельмгольц, несостоятельно. Однако идея, или, вернее сказать направление, которое он дал, верное, как показывает ряд экспериментальных исследований. Это направление заключается в том, чтобы не принимать ортоскопический характер восприятия как нечто изначально данное, а понимать его как продукт развития. Это во-первых. Во-вторых, надо уметь понять: постоянство восприятия возникает не из изменения внутреннего состава и внутреннего свойства самого восприятия, а из того, что само восприятие начинает действовать в системе других функций.

Ссылка Гельмгольца на бессознательное умозаключение явилась неудачной гипотезой, которая на много лет затормозила поиски в этом направлении. Однако современные исследователи показывают, что ортоскопичность, в частности, зрительного восприятия возникает из действительно сложного наличного раздражения «я», раздражения, которое сливается с этим налич-

ным раздражением и действует одновременно с ним. Можно позволить себе такой ход рассуждений. Я уже говорил вам, что, согласно гипотезе Гельмгольца, карандаш, отнесенный от глаза в 5 раз дальше, должен казаться уменьшившимся в 5 раз. Если бы перед нами был не карандаш, а его последовательное изображение, а сам предмет был бы убран, то при отдалении экрана в 5 раз образ этого карандаша увеличивался в 5 раз, согласно закону Эмерта. Однако при отодвигании экрана от глаз величина предмета не должна была бы изменяться. Я должен, следовательно, воспринимать предмет и его сетчаточный образ как взаимно компенсирующие друг друга. Образ увеличивается в 5 раз по мере удаления от экрана, предмет уменьшается в 5 раз, но если бы этот предмет был слит с последовательным образом, то, очевидно, наличное раздражение было бы неизменным.

Первоначально экспериментальные поиски шли в этом направлении: нельзя ли создать такое слияние наличного восприятия с последовательным образом, чтобы последовательный образ был дан с восприятием одновременно? Экспериментаторы вскоре разрешили эту задачу. Испытуемому предлагают фиксировать на экране какой-нибудь красный квадрат, но не бумажный, а его световое изображение. Затем оно удаляется, и вы видите зеленый дополнительный образ. Затем незаметно для испытуемого на изображение наводится реальный зеленый квадрат. Испытуемый того не замечает. Экспериментатор отодвигает экран, и происходит нарушение закона Эмерта.

Вместе с этими экспериментами была сделана в высшей степени смелая, блестящая попытка экспериментально создать постоянство этого образа, получить условия, при которых образ увеличивался бы непропорционально расстоянию, отступая от закона Эмерта. Если бы эта гипотеза была верна, то было бы необъяснимо, почему предмет на большом расстоянии кажется нам маленьким. При этом дело должно было происходить так, чтобы при быстром (мгновенном) отодвигании предмета от глаза я не замечал его уменьшения.

Такое полное постоянство восприятия биологически было бы так же вредно, как и изменчивость. Если бы мы жили в мире постоянно изменяющихся предметов, то абсолютная устойчивость восприятия означала, что мы не могли бы заметить расстояния, разделяющего предмет от нас. Дальнейшие эксперименты, произведенные в маргбургской школе, показали, что исходным для объяснения этого факта восприятия является не последовательный образ, а так называемый эйдетический образ. Исследование независимо от этой проблемы показало, что эйдетический образ, который мы видим на экране после того, как убран предмет, не подчиняется закону Эмерта. По мере удаления предмета от глаз он растет не пропорционально, а значительно медленнее.

Исследования, осуществленные по описанной методике,

т. е. при которых вызывалось слияние реального светового изображения с эйдетическим образом, показали, что это слияние дает экспериментальный эффект, наиболее близкий к реальному. Полученная здесь погрешность оказалась равной 1/10, т. е. теоретически вычисленная величина и экспериментально полученная величина оказались расходящимися только на 1/5.

Раньше, чем подводить теоретические итоги и делать выводы из той проблемы, которую я успел рассмотреть, полезно было бы остановиться еще на двух конкретных связанных с ней проблемах, которые вместе с первой позволят нам более легко и основательно сделать некоторые теоретические выводы.

Первая из них — проблема осмысленного восприятия. Исходя из развитого восприятия культурного взрослого человека, мы снова останавливаемся перед проблемой, аналогичной той, которую я развил перед вами только что.

Одна из характерных особенностей восприятия взрослого человека та, что наши восприятия устойчивы, ортоскопичны; другая особенность та, что наши восприятия осмыслены. Мы почти не в состоянии, как показал эксперимент, создать такие условия, чтобы наше восприятие было функционально отделено от осмысливания воспринимаемого предмета. Я держу сейчас перед собой блокнот; дело не происходит так, как представляли себе психологи ассоциативной школы, полагавшие, что я воспринимаю нечто белое, нечто четырехугольное и что ассоциативно с этим восприятием у меня связано знание о назначении этого предмета, т. е. понимание того, что это — блокнот. Понимание вещи, название предмета дано вместе с его восприятием, и, как показывают специальные исследования, само восприятие отдельных объективных сторон этого предмета находится в зависимости от того значения, от того смысла, которым сопровождается восприятие.

Вы знаете, вероятно, что опыты, которые начал Г. Роршах, продолжены рядом экспериментаторов и в последнее время представлены особенно систематически и определенно молодым Э. Блейлером. Они показали, что идущая от А. Бине проблема так называемого восприятия бессмысленного чернильного пятна действительно глубокая проблема, ведущая нас экспериментально к проблеме осмысливания наших восприятий. Почему я не вижу известную форму, вес, величину, но одновременно знаю, что передо мной стул или стол? Бине предложил в качестве эксперимента pour voir, как он выражался, следующий: посмотреть простую кляксу на листе бумаги, который он потом перегибал надвое, так что на обеих сторонах образовывалось симметричное бессмысленное и совершенно случайное по очертаниям пятно. Удивительно, говорит Бине, что при этом каждый раз получается что-то на что-нибудь да похожее и что дети, над которыми он ставил первые опыты, почти никогда не умели вос-

принять это бессмысленное чернильное пятно как пятно, а всегда воспринимали как собаку, облако, корову.

Г. Роршах создал систематическую серию таких бессмысленных цветовых симметричных фигур, которые он предлагает испытуемым, и, как известно, уже его опыты показали, что только в дементном состоянии, в частности при эпилептическом состоянии, пятно может восприниматься совсем бессмысленно. Именно в таких случаях мы слышим от испытуемых, что это просто пятно. В нормальном состоянии мы видим то лампу, то озеро, то облако и т. д. Меняется наше осмысливание, но тенденция видеть пятно осмысленно наличествует у нас всегда.

Эта тенденция к осмысливанию всякого восприятия была экспериментально использована Бюлером как средство для анализа осмысленности нашего развитого восприятия. Он показал: в такой же мере, как восприятие в развитом виде является восприятием устойчивым, постоянным, оно является осмысленным, или категориальным, восприятием.

Я вижу сейчас перед собой не ряд отдельных внешних форм предмета, но вижу предмет, который мной воспринимается сразу как таковой, со всем значением и смыслом. Я вижу лампу, стол, людей, дверь. Во всех этих случаях, по выражению Бюлера, мое восприятие составляет неотъемлемую часть моего наглядного мышления. Одновременно с видимым мне дана категориальная упорядоченность той зрительной ситуации, которая является сейчас объектом моего восприятия.

Другие исследования, которые примыкают к этому направлению, показали, что в области так называемых иллюзий целый ряд восприятий возникает, казалось бы, именно благодаря тенденции к осмысливанию и, что самое главное, такое сложное осмысливание возникает в непосредственном восприятии и иногда приводит к иллюзии.

В качестве примера можно привести иллюзию Шарпантье. Если предложить определить одновременно или последовательно тяжесть двух цилиндров одинакового веса, формы и одинакового вида, но из которых один больше другого, нам всегда кажется, что меньший из этих предметов более тяжелый. Хотя у вас на глазах взвешены оба цилиндра и вы убедились, что они равны по весу, вы все же, когда возьмете в руку тот и другой, не можете отделаться от этого ощущения. Объяснений этой иллюзии Шарпантье, как известно, предлагалось очень много, и только ряд исследований, проведенных в плане тех проблем, которые я раскрыл перед вами, показали: эта ошибка, в сущности говоря, возникает из-за того, что казавшееся ошибочным восприятие на деле является в известном смысле правильным восприятием. Как указывал один из исследователей этой иллюзии, когда мы непосредственно оцениваем малый предмет как более тяжелый, мы оцениваем его правильно с точки зрения его относительного

веса, так сказать, его плотности, отношения его веса к его объему: ведь этот предмет действительно «более тяжелый», и именно из-за того, что непосредственное восприятие тяжести подменено у нас условным осмысленным восприятием тяжести в соотношении с объемом. Именно благодаря этому и искажается непосредственное восприятие. Но достаточно закрыть глаза, чтобы мы оба эти предмета восприняли равными по тяжести. Однако самое интересное в исследовании иллюзии заключается в том, что, хотя каждый из взрослых людей всегда воспринимает меньший цилиндр как более тяжелый, а закрыв глаза, воспринимает их как равные по весу, слепые от рождения люди тоже подвержены иллюзии Шарпантье, т. е. не видящие в момент опыта цилиндров, но ощупывающие их слепые воспринимают меньший из этих цилиндров как более тяжелый.

Очевидно, это — осмысленное восприятие, в котором непосредственное ощущение тяжести сопоставляется с объемом предмета.

Чтобы подготовить материал для дальнейших теоретических выводов, я не могу не сказать еще несколько слов об этой иллюзии. Эксперименты показали, что глухонемые дети, несмотря на то, что они видят, не подвержены иллюзии Шарпантье. Дальнейшие исследования показали, что эта иллюзия имеет чрезвычайно важное диагностическое значение. Это так называемый *симптом Демора,* заключающийся в том, что у глубоко отсталых детей иллюзии Шарпантье не возникает, их восприятие так и остается неосмысленным и для них меньший цилиндр не кажется более тяжелым. Поэтому, когда вы имеете дело с ребенком 9—10 лет и хотите отличить диагностически глубокую степень отсталости от менее глубокой, отсутствие или наличие симптома Демора является в этом отношении чрезвычайно важным критерием. Идя по этому пути и проверяя данные Демора, Э. Клапаред высказал мысль, что иллюзии могут стать прекрасным симптомом развития детского восприятия, а исследования показали, что нормальные дети примерно до 5-летнего возраста не подвержены иллюзии Шарпантье: маленький цилиндр им не кажется более тяжелым.

Таким образом, оказалось, что феномен, наблюдавшийся Шарпантье, возникает в развитии, что у глубоко отсталых детей он не возникает вовсе, что он не возникает и у большинства глухонемых детей, что он возникает у слепых и что это может служить надежным диагностическим критерием (по Демору) для отличения глубокой олигофрении от легкой степени умственной отсталости.

Кратко формулируя то, к чему привел эксперимент в этой области, я могу сказать, что он установил два положения, сходные с теми, с которыми мы имели дело, когда говорили о проблеме ортоскопического восприятия.

Эксперименты показали, с одной стороны, что осмысленность — свойство восприятия взрослого, не присущее ребенку, что она возникает на известной ступени, является продуктом развития, а не дана с самого начала. С другой стороны, опыты показали: подобно тому как устойчивость и постоянство нашего восприятия возникают из того, что само восприятие тесно сливается с эйдетическим образом, здесь происходит непосредственное слияние процессов наглядного мышления и восприятия, так что одна функция неотделима от другой. Одна функция работает внутри другой как ее составная часть. Одна и другая образуют единое сотрудничество, которое можно расчленить только экспериментальным путем, так что только психологический эксперимент позволяет получить бессмысленное восприятие, т. е. вычленить из процесса осмысленного восприятия процесс непосредственного восприятия.

Третья проблема восприятия связана с только что обозначенной: это проблема категориального восприятия в собственном смысле слова. Типичным примером исследования этой области, которое началось давно, может служить опыт с восприятием картинок. Этот опыт в глазах прежних исследователей являлся ключом к пониманию того, как вообще развивается детское осмысленное восприятие. На картинке всегда изображена какая-то часть действительности. Подбирая картинки, показывая их детям разного возраста, следя за теми изменениями, которые возникают в восприятии картинок, можно обобщить с помощью статистического метода десятки тысяч накопленных данных. Мы получаем, таким образом, возможность судить относительно тех ступеней, через которые ребенок закономерно проходит в восприятии действительности.

Различные авторы по-разному определили и описали эти ступени. Один и тот же исследователь В. Штерн в разное время давал разные классификации ступеней. Однако, как показывает фактический материал, большинство авторов сходятся в том, что если судить о различии детского восприятия по картинкам, то восприятие проходит четыре основные ступени. Сначала это восприятие отдельных предметов, стадия предметов; затем ребенок начинает называть предметы и указывать на те действия, которые проделываются этими предметами, — это стадия действия; позже ребенок начинает указывать на признаки воспринимаемого предмета, что составляет стадию качеств или признаков, и, наконец, ребенок начинает описывать картинку как целое, исходя из того, что она представляет в совокупности частей. На основании этих опытов ряд исследователей (в Германии особенно Штерн, у нас — П. П. Блонский) полагают, что мы тем самым получаем возможность судить об основных этапах развития осмысленного восприятия у ребенка. Ребенок сначала, как говорит Блонский, воспринимает картинку, мир как известную совокуп-

ность предметов, далее начинает воспринимать его как совокупность действующих и двигающихся предметов, затем начинает обогащать эту совокупность действующих предметов качествами, или свойствами, и, наконец, приходит к восприятию известной целостной картины, которая является для нас аналогом реальной, осмысленной целостной ситуации, восприятием целостной действительности. Сила исследования в том, что оно действительно подтверждается во всех таких опытах, и опыты Блонского, проведенные у нас, показали это в такой же примерно степени, как опыты Штерна, Неймана, М. Роллоф, М. Мухова и других исследователей в разных странах.

Еще 15 лет назад указанное положение считалось незыблемым и принадлежало к числу так называемых основных законов развития детского восприятия; но за 15 лет экспериментальная психология проделала такую разрушительную работу, что от незыблемости этого положения почти ничего не осталось.

В самом деле, с точки зрения того, что мы знаем о восприятии, трудно допустить, чтобы восприятие ребенка шло от восприятия отдельных предметов с присоединением к нему действий, а затем и признаков к восприятию целого. Ведь на основании экспериментальных данных мы знаем, что восприятию уже на самых ранних ступенях развития присущи структурность и целостность, что восприятие целого первично по отношению к восприятию частей. Таким образом, эти данные стоят в вопиющем противоречии с тем, что нам известно относительно структурности самого восприятия. С точки зрения ассоциативной атомистической психологии естественно предполагать, что ребенок идет от частей к целому, к этим частям он прибавляет действия, качества и в конце концов начинает воспринимать цельную ситуацию; с точки зрения структурной психологии нонсенс (бессмыслица) тот факт, будто ребенок и в восприятии идет от отдельных частей и, суммируя их, приходит к восприятию целого, так как мы знаем, что путь развития восприятия обратный. Структурная психология показала: каждое повседневное наблюдение убеждает нас в том, что маленький ребенок вовсе не воспринимает только отдельные предметы, он воспринимает целую ситуацию, будет ли это ситуация игры, или кормления. Везде и всюду восприятие младенца, не говоря о ребенке старшего возраста, будет определяться целостными ситуациями. В самом деле, как было бы трудно, если бы ребенок только около 10—12 лет приходил к возможности воспринимать целые осмысленные ситуации! Трудно представить, к чему реально должно было бы это привести в психическом развитии ребенка. Не будем говорить об «экспериментах», показывающих, что восприятие движений и действий принадлежит часто к значительно более раннему восприятию, чем восприятие предметов.

Указанные соображения поставили на очередь эксперимен-

тальную проверку этого закона и привели к необходимости решить два вопроса. Во-первых, если этот закон изображает в ложном виде последовательность ступеней в развитии детского восприятия, то как же мы должны действительно представить их последовательность? Во-вторых, если этот закон изображает последовательность ступеней ложно, то почему же огромный материал подтверждает, что дети раннего возраста описывают картинку, выделяя лишь предметы, в следующем возрасте выделяют действия, признаки и т. д.?

Экспериментальные попытки решить этот вопрос начались в разных странах и шли разными путями. Наиболее интересные исследования были проведены Ж. Пиаже и В. Элиасбергом. Исследования Элиасберга показали, что восприятие ребенка раннего возраста не строится как восприятие отдельных предметов, оно полно недифференцированных связей. Исследования Пиаже показали, что восприятие детей раннего возраста синкретично, т. е. глобально связанные между собой группы предметов не выделены и воспринимаются в едином целом.

Значит, отправная точка, намеченная Штерном, неверна. Другие исследователи показали, что и последовательность ступеней не выдерживает критики.

На очереди встали два вопроса, о которых я говорил. Недостаточно было опровергнуть точку зрения Штерна, надо было показать, почему ребенок идет в описании картинки путем, противоположным реальному пути развития его остального восприятия. Грубо говоря, встала такая проблема: как объяснить тот факт, что ребенок в восприятии идет от целого к частям, а в восприятии картинок идет от частей к целому? Штерн пытался объяснить этот факт тем, что закон структурного развития восприятия от целого к частям действителен для непосредственного восприятия, описанная же нами последовательность действительна для осмысленного восприятия, т. е. восприятия, соединенного с наглядным мышлением. Но опыт Элиасберга имел дело с бессмысленным материалом, который был затем заменен осмысленным, и результат получился тот же. Элиасбергу удалось показать: чем осмысленнее материал, тем больше противоречат результаты тем, которых можно было бы ожидать на основании данных Штерна.

Во время Международного психотехнического конгресса в Москве мы имели случай слышать доклад Элиасберга о его новых исследованиях и его дискуссию со Штерном. Объяснения Штерна оказались явно неудачными. Экспериментальные исследования показали, что вопрос этот решается и гораздо более просто, и гораздо более сложно, чем представлял себе Штерн. В самом деле, уже простое наблюдение показывает: если такая последовательность ступеней (ступени предмета, действия, качества, отношений) не годится для описания хода развития дет-

ского восприятия, то она полностью совпадает со ступенями развития детской речи.

Ребенок всегда начинает с произнесения отдельных слов; этими словами в начале развития являются имена существительные; далее имена существительные снабжаются глаголами — возникают так называемые двучленные предложения. В третьем периоде появляются прилагательные и, наконец, с приобретением известного запаса фраз — рассказ с описанием картинок, так что эта последовательность ступеней относится не к последовательности в развитии восприятия, а к последовательности ступеней в развитии речи.

Сам по себе этот факт становится особенно показательным и интересным тогда, когда мы его анализируем экспериментально. Для простоты я позволю себе некоторую нескромность и сошлюсь на наши опыты (уже опубликованные), в которых мы пытались решить эту проблему экспериментально и которые показали убедительность наших доводов. Если мы предложим ребенку рассказать, что нарисовано на картинке, то действительно получим ту последовательность ступеней, которая отмечена всеми исследователями. Если ребенку того же возраста или тому же самому ребенку предложим сыграть в то, что нарисовано на картинке (при условии, что картинка доступна его пониманию), то он никогда не станет играть в отдельные предметы, нарисованные там. Скажем, если на картинке изображено, как человек водит медведя на цепи и показывает его, а кругом смотрят собравшиеся дети, то игра ребенка не будет просто сводиться к тому, что он раньше будет медведем, потом этими детьми, т. е. будет неверно предположение, что дети, передавая ряд деталей, будут играть в это. На самом деле дети всегда будут играть картинкой как целым, т. е. последовательность реального разыгрывания картинки оказывается тут иной. В частности, известная всем картинка, которая фигурировала у Бине и которая у нас применялась при опытах только из-за того, что она получила интернациональное распространение (картинка, где старик и мальчик на тачке перевозят вещи), показала аналогично всем исследованиям — и Неймана, и Штерна, и Мухова — совершенно иные результаты при попытке передать содержание соответствующей игрой.

Я не успею коснуться еще одной очень важной проблемы, потому что это значило бы остаться без того небольшого времени для теоретических выводов, без которых самый доброкачественный материал потерял бы свой смысл. Для того чтобы были выводы полнее, я позволю себе буквально в одной фразе указать на ряд новых исследований о развитии восприятия, которые заключаются в изучении примитивных восприятий у человека.

В последнее время экспериментальная психология стала заниматься глубже такими проблемами, как проблема обоняния,

вкуса, и эти эксперименты на первых шагах привели исследователей к ошеломляющим с генетической точки зрения выводам. Оказалось, что непосредственная связь восприятия и наглядного мышления настолько отсутствует в примитивных восприятиях, что мы в отношении запаха не только в житейской практике, но и в научной теории не можем создать обобщения. Подобно тому как дети на ранних ступенях развития не имеют общего понятия о красном цвете, а знают только конкретное проявление красного цвета, мы не можем обобщить какой-нибудь запах, а обозначаем его так, как примитивные народы обозначают отдельные цвета. Оказалось, что категориальное восприятие не осуществляется в ряде биологических, рудиментарных, потерявших свое значение, не игравших существенной роли в культурном развитии человека явлениях, в частности таких, как восприятие запаха. Я сошлюсь на работы Т. К. Геннинга, создавшие целую эпоху в учении о примитивных формах восприятия, которые у человека пошли назад по сравнению с целым рядом высших млекопитающих животных.

Позвольте оставшиеся несколько минут потратить на схематические выводы. Возьмем ли мы проблему ортоскопического восприятия, или проблему осмысленного восприятия, или проблему связанности восприятия с речью — везде и всюду мы наталкиваемся на один первостепенной теоретической важности факт: в процессе детского развития на каждом шагу мы наблюдаем то, что принято называть изменением межфункциональных связей и отношений. В процессе детского развития возникает связь функции восприятия с функциями эйдетической памяти и тем самым возникает новое единое целое, в составе которого восприятие действует как его внутренняя часть. Возникает непосредственное слияние функций наглядного мышления с функциями восприятия, и это слияние оказывается таким, что мы не в состоянии отделить категориальное восприятие от непосредственного восприятия, т. е. восприятие предмета как такового от значения, смысла этого предмета. Опыт показывает, что здесь возникает связь речи или слова с восприятием, что обычный для ребенка ход восприятия изменяется, если мы рассмотрим это восприятие сквозь призму речи, если ребенок не просто воспринимает, а рассказывает воспринимаемое. Мы видим на каждом шагу, что всюду имеются эти межфункциональные связи и что благодаря возникновению новых связей, новых единств между восприятием и другими функциями возникают важнейшие изменения, важнейшие отличительные свойства развитого взрослого восприятия, которые необъяснимы, если рассматривать эволюцию восприятий в изолированном виде, не как части сложного развития сознания в целом. Это одинаково делали и ассоциативные, и структурные психологи.

Если помните, там характерные свойства восприятия оказы-

вались одними и теми же на ранней и поздней ступенях развития, и поэтому теории, рассматривавшие и рассматривающие до сих пор восприятие вне связи с остальными функциями, бессильны объяснить важнейшие отличительные свойства восприятия, возникающего в процессе развития. Сейчас, за неимением лучшего слова, я предложил бы назвать эти новые сложные образования психических функций, которые возникают в развитии ребенка и которые уже не являются отдельными функциями, поскольку речь идет о новом единстве, *психологическими системами.*

Итак, экспериментальные исследования показывают, как на протяжении развития ребенка возникают новые и новые системы, внутри которых восприятие действует и внутри которых оно только и получает ряд свойств, не присущих ему вне этой системы развития.

Интересно и то, что наряду с образованием новых межфункциональных связей восприятие в процессе развития, если можно так выразиться, раскрепощается, освобождается от целого ряда связей, характерных для него на ранних ступенях развития.

Чтобы не повторяться, скажу в одной фразе: исследования показали, что на ранних ступенях развития восприятие непосредственно связано с моторикой, оно составляет только один из моментов в целостном сенсомоторном процессе и лишь постепенно, с годами, начинает приобретать значительную самостоятельность и отрешаться от этой частичной связи с моторикой. По выражению К. Левина, который больше других трудился над этой проблемой, только с годами восприятие ребенка получает динамическое выражение в ряде внутренних процессов.

В частности, Левин показал, что только с освобождением, с дифференциацией восприятия от этой формы целостного психомоторного процесса становится возможной связь восприятия с наглядным мышлением.

Г. Фолькельт, Крюгер и другие лейпцигские исследователи показали: восприятие на ранних ступенях в такой же мере, как оно неотделимо от сенсомоторного процесса, так же неотделимо от эмоциональной реакции. Крюгер предложил назвать восприятие раннего возраста «чувствоподобным», «эмоциональноподобным восприятием». Его исследования показали: лишь с течением времени восприятие постепенно освобождается от связи с непосредственным аффектом, с непосредственной эмоцией ребенка.

В целом мы обязаны лейпцигским исследователям установлением чрезвычайно замечательного факта, который показал, что вообще в начале развития мы не можем констатировать достаточно дифференцированных отдельных психических функций, а наблюдаем гораздо более сложные недифференцированные единства, из которых постепенно путем развития и возникают отдельные функции. Среди них мы находим и восприятие.

Дальнейшие исследования оказались совершенно не под силу лейпцигской школе с ее ложными методологическими взглядами. Лишь с совершенно иных методологических позиций становятся понятными факты дальнейшего развития восприятия.

Лекция вторая

Память и ее развитие в детском возрасте

Можно сказать, что ни в одной главе современной психологии нет столько споров, сколько их имеется в идеалистической и материалистической теориях, объясняющих явления памяти. Поэтому представить эту главу современной психологии совершенно невозможно вне той большой дискуссии, которая на протяжении нескольких десятков лет ведется в этой области. Без рассмотрения споров и самое понимание движения фактического материала в области памяти остается неосвещенным, неполным.

Вы знаете, вероятно, что в тех психологических направлениях, которые склонны самую психологию разделять на две отдельные, независимые науки — на объяснительную и описательную психологию, обычно называют главу о памяти как такую главу, которая развивалась в материалистическом направлении. Г. Мюнстерберг и его школа и другие сторонники этой идеи указывают, что в объяснении памяти психология часто шла путем причинного мышления, искала причины, связанные с деятельностью мозга.

Сейчас уже частично оставлена в стороне теория, пытавшаяся объяснить явления памяти замыканием контактов между нейронами, и развивается теория проторения путей между различными участками, которые раньше не были прямо соединены. Все эти и многие другие теории продолжают выдвигаться, так как психологи, разрабатывающие эту проблему, понимают, что действительно всесторонних объяснений явлений памяти мы не можем получить, если не представим себе функций мозга, если не свяжем эту деятельность с материальным субстратом.

Правда, это стихийно материалистическое направление в учении о памяти никогда и нигде окончательно не проводилось именно как последовательно материалистическое учение о памяти; оно всегда увязывалось с идеалистическими воззрениями на отношения между психикой и мозгом. Все те авторы, которые разрабатывали вопросы памяти с точки зрения этой гипотезы и которые представляли образцы законченных теорий, так или

иначе сохраняли концепцию психофизического параллелизма, т. е. все они не доводили до конца материалистическую концепцию памяти. Параллелизм шел по линии чрезвычайного упрощения, по линии механицизма, который элементарно сравнивал лежащие в основе памяти физиологические процессы с проторением путей в частицах мозга, с проторением путей в поле, с образованием контактов с отдельными элементами мозговой деятельности. Такая чисто механистическая концепция не позволяла никому из психологов представить материалистическое объяснение явлений памяти как развернутое философское объяснение, достаточно последовательно продуманное в теоретическом плане.

Эта тенденция нашла отражение в экспериментальных исследованиях психологии памяти в знаменитой книжке Э. Геринга, где он дал классическую формулу памяти, сказав, что память есть общее свойство всей организованной материи. Герингом была сделана смелая попытка поставить явления человеческой памяти в связь с аналогичными явлениями сначала органической, а затем и неорганической природы. Отсюда открылись пути к естественно-биологическому объяснению, пониманию памяти. Но отсюда же открывалось бесконечное поле и для двух уклонений от этой научной линии: с одной стороны, для безудержного механицизма в толковании явлений памяти, а с другой — для параллелизма в объяснении человеческой психики.

Если в пределах и рамках, возможных для развития буржуазной науки, в психологическое учение о памяти проникла и материалистическая струя с теми ее особенностями, о которых я говорил, то совершенно естественно, что идеалистическая психология, подъем которой относится к началу XX в., поставила себе задачей показать ненаучность и несостоятельность механистической теории памяти; она пыталась показать, что память, как говорит один из вождей этой теории — А. Бергсон, есть процесс, на котором может быть раскрыто истинное отношение между материей и духом.

Книга Бергсона «Материя и память» имеет предметом как раз исследование отношений между духом и телом. Таким образом, проблема памяти превратилась здесь в проблему духа и материи в применении к конкретным условиям. В работе Бергсон привел богатейшие фактические материалы, привлек и патологический материал, давая анализ явлений амнезии и афазии, явлений забывания и нарушений речи при мозговых поражениях.

Основной тезис Бергсона, за которым пошла целая философская школа в учении о памяти, заключается в том, что, в сущности говоря, есть два различных, несводимых друг к другу вида памяти, т. е. что существуют две памяти. Одна память аналогична другим процессам, происходящим в теле, и может рассматриваться как функция мозга. У ребенка параллельно разви-

вается и другой вид памяти, представляющий собой деятельность духовную. Если бы мы хотели взять духовную деятельность в чистом виде, в чистой культуре, то мы должны были бы обратиться, по мнению Бергсона, не к общим идеям Платона, а к сфере памяти, к представлениям. Я напомню этот пример.

Представьте себе, говорит Бергсон, что мы заучиваем стихотворение. В результате заучивания мы с вами запоминали известный материал. Это один вид памяти. Он по структуре чрезвычайно напоминает двигательную привычку, которая создается путем упражнений, повторений, зависит от частоты этих повторений и их прочности, в результате чего прежде невозможная для нас деятельность становится возможной. Эту память Бергсон предложил назвать двигательной памятью. Но вот я не воспроизвожу то, что неоднократно повторял, а хочу представить то, как я читал это стихотворение; тогда я стараюсь воспроизвести в памяти однократно бывшее. Этот второй вид памяти, который связан с воскрешением образа, однажды бывшего, который не связан с упражнением, который не приводит к образованию новой двигательной привычки, есть чисто духовная деятельность. Она, по мнению Бергсона, связана с мозгом лишь постольку, поскольку тело и мозг являются орудиями, без которых чистая духовная деятельность не может осуществляться.

На анализе случаев поражения мозга Бергсон старается показать, что при соответствующем поражении память как двигательная привычка исчезает в первую очередь. Там же, где страдает память второго рода, она страдает не в такой непосредственной зависимости от мозгового поражения; она страдает просто потому, что человек не обладает достаточным аппаратом, достаточным орудием в виде мозга, для того чтобы проявить эту духовную деятельность. Иначе говоря, мозг участвует в одном и другом виде памяти совершенно по-разному. В одном виде он производит функцию, а во втором виде служит орудием чисто духовной деятельности, которая при поражении мозга не может проявиться ни в виде слов, ни в виде рассказа, ни в виде выразительных движений. Но сам по себе мозг не связан с этой чисто духовной деятельностью памяти.

Следует указать, что, как это всегда бывает, Бергсон использовал здесь главным образом слабые стороны всех механистических концепций памяти, которые были до него. Указав на несоответствие этих упрощенных концепций сложного явления, он использовал для подтверждения идеалистической концепции памяти учение о локализации и указал, что память не только не локализована в одном месте, но она вообще не является функцией мозга. Использовав пробелы теорий, господствовавших тогда как в области памяти, так и в области функций мозга, Бергсон строит свою теорию, в которой пытается показать, что с явлениями памяти на единичные события мы, собственно, всту-

паем в царство духа. В способности человеческого сознания воспроизводить образы прошлого так, как если бы мы видели их в действительности, Бергсон видит главное основание для утверждения независимости духовной функции человека от его тела.

Но то, что в борьбе материалистической и идеалистической концепций в учении о памяти формировалось на втором, идеалистическом полюсе, ни в какой мере не было завершением всей истории учения о памяти, завершением всей борьбы в теории этого вопроса. В самом деле, если бы мы хотели обратиться к теориям, появившимся за последние годы, то мы увидели бы, что материализм сделал известный поворот и эта линия учения о памяти стала развиваться иначе. На смену Бергсону пришли другие — биологи, лабораторные или клинические работники. Их прежде всего не удовлетворял дуализм в разрешении проблемы памяти, их раздражало, как это бывает с учеными, придерживающимися позитивных взглядов, слишком вопиющее различие между результатами производимых каждодневно экспериментов и такими утверждениями, на которых базируется Бергсон. Появилась тенденция связать обе памяти вместе и рассматривать память как одно целое. Этим соединением полярных точек зрения были сделаны попытки достигнуть цельности концепций, которые развивались, однако, в пределах нематериалистической философии. Наиболее известна концепция А. Семона, который создал учение о *мнеме*. Он обозначил так способность сохранять следы прошлого, эту способность он считал одинаково присущей человеку и всем остальным представителям животного и растительного царства.

Это учение, с одной стороны, шло по линии воспроизведения Э. Геринга, но, с другой, — по сути с этим учением случилось то, что случается со всяким последовательно идеалистическим учением, когда оно приближается к проблеме подобного рода. Высшего расцвета эта теория достигла в учении Блейлера, теория которого претендует на то, чтобы занять третье место в борьбе витализма и механицизма. Основная работа Блейлера так и называется: «Механицизм, витализм и мнемизм».

Таким образом, учение о мнеме пытается разрешить проблему витализма и механицизма, т. е. тех двух тупиков, которые парализовали мысль естествоиспытателей.

Мнемизм является идеей, которая якобы позволяет преодолеть и тупик механицизма, и тупик витализма, как это будет видно из дальнейшего изложения. Прежде всего, мнемизм изложен в тесной связи с фактическим материалом. Как и Бергсон, Семон рассматривает память с двух сторон: с одной стороны, он говорит, что память — основа всякого сознания, что сознавать что-нибудь значит всегда иметь память о предшествующем намерении. С другой стороны, Э. Блейлер в работе, которую он написал в 1921 году, говорит, что мы должны допустить наличие

психообразного фактора, который автор называет психоидом. Этим термином он означает психообразное начало, присущее всякой материи, оно содержится и в материи неорганической.

Идея Блейлера заключается в том, что функцией, которая перекидывает мост через пропасть между сознанием и материей, является память. Уже неорганической материи присуще свойство пластичности, свойство сохранения следов того или иного воздействия, которому подвергалась эта материя. Блейлер использует богатый материал, собранный его учениками, и показывает, в какой мере следы бывшего воздействия сохраняются в мертвой материи. По мнению Блейлера, от этого свойства идет непрерывная лестница ступеней, которая и служит основой для развития человеческой психики. Таким образом, функция памяти объединяет сознание со всей материальной природой, образует эту лестницу из ряда ступеней, по которой мы можем найти связь между материей и духом.

Таковы главнейшие моменты, из которых складывается сейчас философская борьба вокруг проблем памяти в буржуазной психологии. Наряду с этим, как это всегда бывает, фактический кризис какой-нибудь проблемы в науке не идет только из одной точки; и в обсуждении этой проблемы мы имеем ряд дискуссий, столкновение различных мнений, и не только в плане общих философских взглядов, но и в плане чисто фактического и теоретического исследования.

Основная линия борьбы идет прежде всего между атомистическими и структурными взглядами. Память была излюбленной главой, которая в ассоциативной психологии клалась в основу всей психологии: ведь с точки зрения ассоциации рассматривались и восприятие, и память, и воля. Иначе говоря, законы памяти эта психология пыталась распространить на все остальные явления и учение о памяти сделать центральным пунктом всей психологии. Структурная психология не могла атаковать ассоциативные позиции в области учения о памяти, и понятно, что в первые годы борьба между структурными и атомистическими направлениями развертывалась в отношении учения о восприятии, и только последние годы принесли ряд исследований практического и теоретического характера, в которых структурная психология пытается разбить ассоциативное учение о памяти.

Первое, что пытались показать в этих исследованиях: запоминание и деятельность памяти подчиняются тем же структурным законам, которым подчиняется и восприятие.

Многие помнят доклад К. Готтшальда в Москве в Институте психологии, вслед за ним автор выпустил специальную часть своей работы. Исследователь предъявлял различные комбинации фигур настолько долго, что эти фигуры усваивались испытуемым безошибочно. Но там, где та же самая фигура встречалась в более сложной структуре, испытуемый, который в первый раз

видел эту структуру, скорее запоминал ее, чем тот, который 500 раз видел части этой структуры. А когда структура появлялась в новом сочетании, то виденное много сотен раз сводилось на нет и испытуемый не мог выделить из структуры хорошо известную ему часть. Идя по путям Келера, Готтшальд показал, что самое сочетание зрительных образов или запоминание зависит от структурных законов психической деятельности, т. е. от того целого, в составе которого мы видим тот или иной образ или его элемент. Я не буду останавливаться на известных опытах Келера и его сотрудников с животными и ребенком над восприятием цвета и т. д., которые уже неоднократно у нас описаны, и на тех данных, которые получаются при выработке навыков в связи с известной зрительной структурой. Мы всегда и везде, начиная от домашней курицы и кончая человеком, находим структурный характер этих навыков, которые вырабатываются с помощью воспоминаний. Все эти факты объясняются у человека тем, что он всегда реагирует на известное целое.

Второе. Исследования К. Левина, которые выросли из изучения запоминания бессмысленных слогов, показали, что бессмысленный материал запоминается именно потому, что между его элементами с величайшим трудом образуется структура и что в запоминании частей не удается установить структурное соответствие. Успех памяти зависит от того, какую структуру материал образует в сознании испытуемого, который заучивает отдельные части.

Другие работы перебросили исследование деятельности памяти в новые области. Из них упомяну только два исследования, которые нужны для постановки некоторых проблем.

Первое, принадлежащее Б. В. Зейгарник, касается запоминания законченных и незаконченных действий и наряду с этим законченных и незаконченных фигур. Исследование заключается в том, что мы предлагаем испытуемому проделать в беспорядке несколько действий, причем одни действия даем ему довести до конца, а другие прерываем раньше, чем они кончатся. Оказывается, прерванные, незаконченные действия запоминаются испытуемым в 2 раза лучше, чем действия законченные, в то время как в опытах с восприятием — наоборот: незаконченные зрительные образы запоминаются хуже, чем законченные. Иначе говоря, запоминание собственных действий и запоминание зрительных образов подчиняется разным закономерностям. Отсюда только один шаг до наиболее интересных исследований структурной психологии в области памяти, которые освещены в проблеме забывания намерений. Дело в том, что всякие намерения, которые мы образуем, требуют участия нашей памяти. Если я решил что-нибудь сделать сегодня вечером, то я должен вспомнить, что я должен делать. По знаменитому выражению Спино-

зы, душа не может сделать ничего по своему решению, если она не вспомнит, что нужно сделать: «Намерение есть память».

Изучая влияние памяти на наше будущее, исследователи сумели показать, что законы запоминания предстают в новом виде в запоминании оконченных и неоконченных действий по сравнению с заучиванием словесного и всякого другого материала. Иначе говоря, структурные исследования показали многообразие различных видов деятельности памяти и несводимость их к одному общему закону, и в частности к закону ассоциативному.

Широчайшую поддержку эти исследования встретили со стороны других исследователей.

Как известно, К. Бюлер сделал следующее: он воспроизвел в отношении суждения опыт, который ассоциативная психология ставит с запоминанием бессмысленных слогов, слов и т. д. Он составил ряд мыслей, причем каждая мысль имела вторую соответствующую ей мысль: члены этой пары давались вразбивку. Заучивание показало, что осмысленный материал запоминается легче, чем бессмысленный. Оказалось, что 20 пар мыслей для среднего человека, занимающегося умственным трудом, запоминаются чрезвычайно легко, в то время как 6 пар бессмысленных слогов оказываются непосильным материалом. Видимо, мысли движутся по иным законам, чем представления, и их запоминание происходит по законам смыслового отнесения одной мысли к другой.

Другой факт указывает на то же явление: я имею в виду, что мы запоминаем смысл независимо от слов. Например, в сегодняшней лекции мне приходится передавать содержание целого ряда книг, докладов. Я хорошо помню смысл, содержание этого, но в то же время затруднился бы воспроизвести словесные формы этого материала.

Независимость запоминаний смысла от словесного изложения — второй факт, к которому приходит ряд исследований. Эти положения подтверждались экспериментально добытыми фактами из зоопсихологии. Э. Торндайк установил два типа заучивания: первый тип, когда кривая ошибок падает медленно и постепенно, это показывает, что животное заучивает материал постепенно, и другой тип, когда кривая ошибок падает сразу. Однако Торндайк рассматривал второй тип запоминания скорее как исключение, чем как правило. Наоборот, Келер обратил внимание на второй тип заучивания — интеллектуальное запоминание, заучивание сразу. Этот опыт показал, что, имея дело с памятью в таком виде, мы можем получить два различных типа деятельности памяти.

Всякий учитель знает, что есть материал, который требует заучивания и повторений, и есть материал, который запоминается сразу; ведь нигде никто никогда не пытался заучивать решения арифметических задач. Достаточно один раз понять ход ре-

шения, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность эту задачу решить. Так же точно изучение геометрической теоремы основывается не на том, на чем основывается изучение латинских исключений, изучение стихотворений или грамматических правил.

Вот это различие памяти, когда мы имеем дело с запоминанием мыслей, т. е. материала осмысленного, и с деятельностью памяти в отношении запоминания материала неосмысленного, вот это противоречие в различных отраслях исследования и стало выступать для нас все с большей и большей отчетливостью. Пересмотр проблемы памяти в структурной психологии и опыты, которые шли с разных сторон и о которых я буду говорить в конце, дали такой громадный материал, который поставил нас перед совершенно новым положением вещей.

Современные фактические знания по-иному ставят проблему памяти, чем ее ставили, например Блейлер; отсюда и возникает попытка, сообщив эти факты, передвинуть их на новое место.

Мне думается, мы не ошибемся, если скажем, что центральным фактором, в котором сосредоточен целый ряд знаний как теоретического, так и фактического характера о памяти, является проблема развития памяти. Нигде этот вопрос не оказывается таким запутанным, как здесь. С одной стороны, память есть уже в самом раннем возрасте. И если память в это время и развивается, то каким-то скрытым образом. Психологические исследования не давали какой-либо руководящей нити для анализа развития этой памяти; в результате как в философском споре, так и практически целый ряд проблем памяти ставился метафизически. Бюлеру кажется, что мысли запоминаются иначе, чем представления, но исследование показало: у ребенка представление запоминается лучше, чем мысли. Целый ряд исследований колеблет ту метафизическую почву, на которой строятся эти учения, в частности в интересующем нас вопросе о развитии детской памяти. Вы знаете, что вопрос о развитии памяти породил большие споры в психологии. Одни психологи утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Эту теорию я излагать подробно не стану, но ряд наблюдений действительно показывает, что память чрезвычайно сильна в раннем возрасте и по мере развития ребенка становится слабее и слабее.

Достаточно вспомнить, какого труда стоит изучение иностранного языка для нас и с какой легкостью ребенок усваивает тот или иной иностранный язык, чтобы увидеть, что в этом отношении ранний возраст как бы создан для изучения языков. В Америке и Германии сделаны опыты педагогического характера: изучение языков перенесли из средней школы в дошкольное учреждение. Лейпцигские результаты показали, что два года обучения в дошкольном возрасте дают результаты значительно

большие, чем семилетнее обучение этому же языку в средней школе. Эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как мы сдвигаем изучение к раннему возрасту. Мы хорошо владеем только тем языком, которым мы овладели в раннем возрасте. Стоит вдуматься в это, чтобы увидеть: ребенок в раннем возрасте в отношении овладения языками имеет преимущества по сравнению с ребенком более зрелого возраста. В частности, практика воспитания с привитием ребенку нескольких иностранных языков в раннем возрасте показала, что овладение двумя-тремя языками не замедляет овладения каждым из них в отдельности. Имеется исследование серба Павловича, который производил эксперименты над собственными детьми: он обращался к детям и отвечал на их вопросы только на сербском языке, а мать говорила с ними по-французски. Оказалось, что ни степень совершенствования в обоих языках, ни темпы продвижения не страдают от наличия двух языков одновременно. Ценны и исследования Иоргена, которые охватили 16 детей и показали, что три языка усваиваются с одинаковой легкостью, без взаимотормозящего влияния одного на другой.

Подытоживая опыты обучения детей грамоте и начальному счету в раннем возрасте, лейпцигская и американская школы приходят к убеждению, что обучение детей грамоте в 5—6 лет легче, чем обучение детей в возрасте 7—8 лет. Некоторые данные московских исследований говорят то же: дети, овладевающие грамотой на девятом году, наталкиваются на значительные трудности по сравнению с детьми, которые обучаются в раннем возрасте.

В педагогике приходят теперь к идее разгрузить школу от некоторых дисциплин в связи с тем, что в раннем возрасте ребенок может, шутя и играя, усваивать предметы, на которые в школе затрачивается большее количество времени. Я привожу это лишь как иллюстрацию того, в какой мере остра память в раннем возрасте. Память ребенка в раннем возрасте не идет ни в какое сравнение с памятью подростков и особенно взрослого человека. Но вместе с тем ребенок в 3 года, который легче усваивает иностранные языки, не может усваивать систематизированных знаний из области географии, а школьник в 9 лет, с трудом усваивающий иностранные языки, с легкостью усваивает географию, взрослый же превосходит ребенка в запоминании систематизированных знаний.

Наконец, находились психологи, которые пытались занять середину в этом вопросе. Они пытались установить, когда развитие памяти достигает кульминационной точки. В частности, Зейдель, один из учеников К. Грооса, охватил очень большой материал и пытался показать, что своей высоты память достигает у ребенка в возрасте около 10 лет, а затем начинается скатывание вниз.

Все эти три точки зрения (само наличие их) показывают, насколько упрощенно ставится вопрос о развитии памяти в указанных школах. Развитие памяти рассматривается в них как некоторое простое движение вперед или назад, как некоторое восхождение или скатывание, как некоторое движение, которое может быть представлено одной линией не только в плоскости, но и в линейном направлении. На самом деле, подходя с такими линейными масштабами к развитию памяти, мы сталкиваемся с противоречием: мы имеем факты, которые будут говорить и за и против, потому что развитие памяти — настолько сложный процесс, что в линейном разрезе он не может быть представлен.

Для того чтобы перейти к схематическому наброску решения этой проблемы, я должен затронуть два вопроса. Один освещен в целом ряде русских работ, и я только упомяну о нем. Речь идет о попытке различить в развитии детской памяти две линии, показать, что развитие детской памяти идет не однолинейно. В частности, это различие сделалось исходной точкой в ряде исследований памяти, с которыми я связан. В работе А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова дан экспериментальный материал, подтверждающий это. То, что психологически мы имеем дело с разными операциями, когда непосредственно что-нибудь запоминаем и когда запоминаем с помощью какого-нибудь дополнительного стимула, не подлежит сомнению. То, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память и когда запоминаем без этого узелка, также не подлежит сомнению. В исследовании мы представляли детям разного возраста одинаковый материал и просили этот материал запомнить двумя разными способами — первый раз непосредственно, а другой раз давали ряд вспомогательных средств, с помощью которых ребенок должен был усвоить заданный материал.

Анализ показывает, что ребенок, запоминающий с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребенок, запоминающий непосредственно, потому что от ребенка, употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько память, сколько умение создать новые связи, новую структуру, богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление, т. е. те психические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли.

Опыт показал: если мы возьмем класс любой ступени и расставим учеников в ранговом порядке в зависимости от непосредственной силы памяти и в зависимости от опосредованного запоминания, то первый ранг со вторым не совпадает. Исследования обнаружили, что каждый из приемов непосредственного и опосредованного запоминания имеет собственную динамику, свою кривую развития. В частности, эту кривую развития А. Н. Леонтьев пытался представить схематически.

Так как все относящееся к этой работе отражено в ряде книг, большинству из вас известных, и в новых книгах, о которых я также упоминал, то я не буду останавливаться на этом, хотя и можно было бы посвятить этому вопросу целую лекцию.

Теоретические исследования подтвердили гипотезу, что развитие человеческой памяти в историческом развитии шло главным образом по линии опосредованного запоминания, т. е. человек вырабатывал новые приемы, с помощью которых он мог подчинять память своим целям, контролировать ход запоминания, делать его все более и более волевым, делать его отображением все более специфических особенностей человеческого сознания. В частности, нам думается, что проблема опосредованного запоминания приводит к проблеме вербальной памяти, которая у современного культурного человека играет существенную роль и которая основывается на запоминании словесной записи событий, словесной их формулировки.

Таким образом, в этих исследованиях вопрос о развитии детской памяти был сдвинут с мертвой точки и перенесен в несколько иную плоскость. Я не думаю, чтобы эти исследования разрешали вопрос окончательно. Я склонен считать, что они, скорее, страдают колоссальным упрощением, в то время как вначале приходилось слышать, будто они усложняют психологическую проблему.

Я не хотел бы останавливаться на этой проблеме как на уже известной. Скажу только, что эти исследования приводят непосредственно к другой проблеме (ее хотелось бы сделать центральной в наших занятиях) — к проблеме, которая в развитии памяти находит ясное отражение. Речь идет о следующем: когда вы изучаете опосредованное запоминание, т. е. то, как человек запоминает, опираясь на известные знаки или приемы, то вы видите, что меняется место памяти в системе психических функций. То, что при непосредственном запоминании берется непосредственно памятью, то при опосредованном запоминании берется с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими.

Иначе говоря, с изменением возрастной ступени изменяется не только и не столько структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер функций, с помощью которых происходит запоминание, изменяется межфункциональное отношение, связывающее память с другими функциями.

В первой лекции я привел пример из этой области, к которому позволю себе вернуться. Замечательным оказывается не только то, что память ребенка более зрелого возраста иная, чем память младшего ребенка, но и то, что она играет иную роль, чем в предшествующем возрасте.

Память в раннем детском возрасте — одна из центральных, основных психических функций, в зависимости от которых строятся все остальные функции. Анализ показывает, что мышление ребенка раннего возраста во многом определяется его памятью. Мышление ребенка раннего возраста — это совсем не то, что мышление ребенка более зрелого возраста. Мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте, где мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти. Приведу три примера.

Первый касается определения понятий у детей. Определение понятий у ребенка основано на воспоминании. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, он говорит: это маленькое, скользкое, ее давят ногой; если ребенка просят описать койку, он говорит, что она с «мягким сиденьем». В таких описаниях ребенок дает сжатый очерк воспоминаний, которые воспроизводят предмет. Следовательно, предметом мыслительного акта при обозначении понятия является для ребенка не столько логическая структура самих понятий, сколько воспоминание, и конкретность детского мышления, его синкретический характер — другая сторона того же факта, который заключается в том, что детское мышление прежде всего опирается на память.

Другим примером могут служить исключительные случаи, с которыми мы сталкиваемся, наблюдая детей. Опыт показал, что у таких детей запоминание играет решающую роль во всех мыслительных построениях. В частности, у детей развивается наглядное понятие, их общее представление вытекает из конкретной сферы понятий, так что путем известных комбинаций возникает общее понятие, которое целиком связано с памятью и может еще не иметь характера абстракции.

Последние исследования форм детского мышления, о которых писал В. Штерн, и прежде всего исследования так называемой трансдукции, т. е. перехода от одного частного случая к другому, также показали, что это не что иное, как припоминание по поводу данного частного случая другого аналогичного частного случая.

Я мог бы указать и на последнее — на характер развития детских представлений и детской памяти в раннем возрасте. Их анализ, собственно, относится к анализу значений слов и непосредственно связан с нашей будущей темой. Но чтобы перебросить к ней мост, я хотел показать: исследования в этой области говорят о том, что связи, стоящие за словами, коренным образом отличаются у ребенка и у взрослого человека; образование значений детских слов построено иначе, чем наши представления и наши значения слов. Их отличие заключается в том, что за всяким значением слов для ребенка, как и для нас, скрывается

обобщение. Но способ, с помощью которого ребенок обобщает вещи, и способ, с помощью которого мы с вами обобщаем вещи, отличаются друг от друга. В частности, способ, характеризующий детское обобщение, находится в непосредственной зависимости от того, что мышление ребенка всецело опирается на память. Детские представления, относящиеся к ряду предметов, строятся так, как у нас фамильные имена. Названия слов, явлений не столько знакомые понятия, сколько фамилии, целые группы наглядных вещей, связанных наглядной связью.

Таким образом, опыт ребенка и непосредственное влияние его опыта, документируемое в памяти, прямо определяют всю структуру детского мышления на ранних ступенях развития. Это и понятно с точки зрения психического развития: не мышление, и в частности не абстрактное мышление, стоит в начале развития, а определяющим моментом в начале развития является память ребенка. Однако на протяжении детского развития происходит перелом, и решающий сдвиг здесь наступает близко от юношеского возраста. Исследования памяти в этом возрасте показали, что к концу детского развития межфункциональные отношения памяти изменяются коренным образом в противоположную сторону: если для ребенка раннего возраста мыслить — значит вспоминать, то для подростка вспоминать — значит мыслить. Его память настолько логизирована, что запоминание сводится к установлению и нахождению логических отношений, а припоминание заключается в искании того пункта, который должен быть найден.

Логизация и представляет противоположный полюс, показывающий, как в процессе развития изменились эти отношения. В переходном возрасте центральный момент — образование понятий, и все представления и понятия, все мыслительные образования строятся уже не по типу фамильных имен, а по типу полноценных абстрактных понятий.

Мы видим, что та самая зависимость, которая определяла комплексный характер мышления в раннем возрасте, в дальнейшем изменяет характер мышления. Не может быть никаких сомнений в том, что запомнить один и тот же материал мыслящему в понятиях и мыслящему в комплексах — две совершенно разные задачи, хотя и сходные между собой. Когда я запоминаю какой-нибудь материал, лежащий передо мной, с помощью мышления в понятиях, т. е. с помощью абстрактного анализа, который заключен в самом мышлении, то передо мной совершенно иная логическая структура, чем когда я изучаю этот материал с помощью других средств. В одном и в другом случае смысловая структура материала различна.

Поэтому развитие детской памяти должно быть изучено не столько в отношении изменений, происходящих внутри самой памяти, сколько в отношении места памяти в ряду других функ-

ций. Мы видим, что в раннем детском возрасте память является господствующей функцией, которая определяет известный тип мышления, и что переход к абстрактному мышлению приводит к иному типу запоминания. Очевидно, когда вопрос о развитии детской памяти ставят в линейном разрезе, этим не исчерпывается вопрос о ее развитии.

Центральным предметом следующей лекции мы сделаем проблему мышления. Я постараюсь показать, что из изменений соотношения памяти и мышления могут быть выведены основные формы мышления и что возможно дальнейшее изменение этих основных форм, превращение в новые формы мышления, характеристикой которых мы и займемся.

Лекция третья

Мышление и его развитие в детском возрасте

Сегодня у нас на очереди проблема мышления и его развития. Мы снова начнем анализ проблемы со схематического очерка тех теоретических концепций, которые в приложении к проблеме мышления имеют сейчас актуальное значение для психологии.

Как всегда, на первом месте с исторической точки зрения должна быть поставлена попытка ассоциативной психологии, которая впервые экспериментально взялась за разрешение проблемы мышления. Ассоциативная психология наткнулась здесь на огромные трудности: с точки зрения ассоциативного течения наших представлений оказалось чрезвычайно сложно объяснить целенаправленный характер мышления. Ассоциативная связь представлений в том и заключается, что одно представление вызывает другое, которое с ним связано по смежности или времени. Однако откуда возникает в потоке представлений целенаправленность мышления? Почему из этого потока представлений возникают такие ассоциации, которые относятся к поставленной перед нашим мышлением задаче? Каким образом возникает логическая планировка, логическое строение ассоциативного потока представлений? Чем, наконец, отличается мышление человека при решении определенной задачи от простого ассоциирования, когда одно слово нанизывается вслед за другим в ассоциативную цепь? На все эти вопросы ассоциативная психология не могла ответить иначе, как сделав попытку ввести дополнительные понятия, до тех пор в экспериментальной психологии неизвестные.

Первая попытка экспериментально объяснить целенаправленность и логически упорядоченный ход ассоциации в мыслительном процессе была сделана с помощью введения понятия персеверации, или персеверативной тенденции. Сущность ее в следующем: психологи стали допускать, что в нашем сознании наряду с ассоциативной тенденцией, которая заключается в том, что каждое представление, находящееся в сознании, имеет тенденцию вызывать другое, связанное с ним, была отмечена другая, как бы противоположная ей персеверативная тенденция. Сущность ее в том, что всякое представление, проникшее в сознание, имеет тенденцию укрепиться в этом сознании, задержаться в нем, а если это представление вытесняется другим, связанным с ним, то обнаруживается персеверативная тенденция ворваться в течение ассоциативного процесса и возвратиться к прежним ассоциациям, как только для этого окажется возможность.

Экспериментальные исследования ряда авторов показали, что такая персеверативная тенденция действительно присуща нашим представлениям как в свободном течении ассоциаций, так и в упорядоченном течении, когда мы подбираем их по какому-нибудь установленному заранее порядку.

Из соединений ассоциативной и персеверативной тенденций психология того времени и пыталась объяснить процесс мышления. Наиболее красноречивое выражение эта идея нашла у Г. Эббингауза, который дал классическое определение мышления, сказав, что оно представляет собой нечто среднее между навязчивой идеей и вихрем, скачкой идей.

Навязчивая идея является, как вы знаете, такой персеверацией в сознании, от которой человек не может освободиться. Она переживается как точка, в которую уперлось сознание, с которой оно не может быть сдвинуто произвольным усилием. Вихрь или скачка идей означает такое патологическое состояние нашего сознания, которое характеризуется обратным явлением: мышление не может длительно остановиться на одном пункте, но одна идея сменяется другой по внешнему созвучию, по образному сходству, по случайному совпадению, по внешнему впечатлению, которое врывается в ход этого мышления; в результате создается впечатление скачки идей, которая, как известно, обнаруживается в клинической картине маниакального возбуждения. По мнению Эббингауза, следовательно, мышление — нечто среднее между крайним выражением персеверативной тенденции, которая имеет место в навязчивой идее, и крайним выражением ассоциативной тенденции, которая проявляется в скачке или вихре идей.

Пример, который берет Эббингауз, чрезвычайно прост и груб и поясняет основные взгляды того времени с достаточной наглядностью. Представьте себе, говорит Эббингауз, человека,

который находится в закрытой комнате, зная, что в доме пожар, и ищет средства спастись. Как он будет вести себя? С одной стороны, поведение его будет напоминать поведение больного, который страдает скачкой идей. Он будет то бросаться от окна к двери, то ждать помощи и, не дождавшись, опять бросаться. Его мысли будут перепрыгивать с одного на другое. Но, с другой стороны, его поведение будет напоминать поведение человека с навязчивой идеей: что бы он ни предпринимал, имеется центральное представление, которое персеверирует в его сознании и определяет его течение идей, — это мысль о том, как бы спастись из горящей комнаты. Там, где мышление работает правильно, оно обеспечивает некоторый устойчивый момент, персеверирующее представление; в данном случае эту функциональную задачу выполняет то, о чем мы думаем, что является предметом нашего мышления; в эту минуту оно и является в сознании персеверирующим представлением, а вся развертывающаяся цепь ассоциаций, которая проходит в сознании и из которой мы отбираем то, что нужно нашей мысли, все это быстрое движение ассоциативной цепи будет олицетворять другую, противоположную тенденцию — ассоциативную.

Из расщепления этих двух тенденций Эббингауз объяснял мышление больного человека с навязчивым состоянием и со скачкой идей.

Он указал, что обе эти тенденции присущи нормальному сознанию, но находятся в расщепленном виде в психозе. Развитие ребенка объяснялось им следующим образом. Ребенок в самом раннем возрасте обнаруживает чрезвычайно ясную персеверативную тенденцию. Он с чрезвычайной стойкостью застревает на интересном впечатлении, вызывает его неутомимо, много раз подряд; как известно из ряда примеров, он вновь и вновь возвращается к занимающему его предмету. Таким образом, персеверативная тенденция, придающая всему процессу известное единство, свойственна ребенку с раннего возраста; точно так же свойственна ему и ассоциативная тенденция, тенденция к смене деятельности, к смене представлений. Вся беда в том, что у ребенка тенденции не объединены, не сотрудничают друг с другом настолько планомерно и согласованно, чтобы в результате получился процесс логического мышления, как это имеет место у взрослого человека.

Таким образом, процесс развития детского мышления для ассоциативной психологии, верной своим тенденциям, сводился к тому, что элементы, из которых строится функция мышления, — ассоциативная и персеверативная тенденции — с самого начала были не объединены и лишь в процессе развития возникает объединение этих тенденций, их цементирование, что и составляет главную линию в развитии детского мышления.

Несостоятельность этой точки зрения очень скоро обнару-

жилась в эксперименте, и была сделана последняя теоретическая попытка спасти основной скелет ассоциативной концепции мышления, которая принадлежит немецкому психологу Н. Аху.

Как известно, Ах исходит в своих первых исследованиях, посвященных проблеме мышления, из недостаточности объяснения процессов мышления с помощью этих двух тенденций — ассоциативной и персеверативной. Он показывает, что с точки зрения одной только ассоциации и персеверации мы не в состоянии объяснить разумный характер мышления, ибо мы можем великолепно себе представить, что наличие и устойчивости представления, и разбегающихся от него в разные стороны ассоциативных цепей может отнюдь не быть связано с осмысленным, разумным характером движения этих ассоциативных цепей. Неудачи попыток такого объяснения и привели к тому, что дорога экспериментов детского мышления разбилась на три русла.

Одно русло приводит к современному бихевиоризму, оно воскрешает по существу это старое учение. Это русло представлено теорией Д. Уотсона и его единомышленников, которые рассматривают процесс мышления как простую ассоциативную смену первичных движений, проявляющихся либо в зачаточной, либо в открытой форме; теория Уотсона довела до конца эту идею, соединяя ассоциативную и персеверативную тенденции в теорию проб и ошибок. В теории проб и ошибок, которая первоначально была выдвинута для объяснения поведения животных в трудных ситуациях, мы находим действительно чистейшее психологическое выражение такой комбинации ассоциативной и персеверативной тенденций, ибо животное, действуя методом проб и ошибок, ведет себя совершенно так же, как гипотетический человек у Эббингауза, мышление которого выводится из комбинации ассоциативных и персеверативных тенденций.

По выражению одного из наиболее крупных представителей этой школы, гвоздь проблемы ассоциативизма заключается в том, чтобы объяснить, каким образом из механически действующих тенденций возникает осмысленная, разумная деятельность. Разрешение этой проблемы, говорит он, было подобно разрешению проблемы с колумбовым яйцом. Нужно было только объявить, что так называемая разумная деятельность при человеческом мышлении на самом деле является иллюзией, она нам только кажется или представляется разумной вследствие своей практической полезности, вследствие того, что она приводит к ценному приспособительному результату, а на самом деле она всегда строится по типу проб и ошибок, т. е. всегда возникает как случайный результат из слепой игры ассоциативных процессов, направляемых персеверирующим стимулом, который все время гонит эти ассоциативные процессы в определенном направле-

нии. Таким образом закончилось одно из ответвлений, на которые разбилась сейчас мысль психологов.

Другие психологи пошли в противоположном направлении. У них не хватило ни мужества, ни достаточной веры в правду ассоциативных принципов (которые к этому времени зашатались), для того чтобы сделать последовательный вывод о том, что из неразумных элементов может быть построена модель разумной по существу деятельности. Они пытались во что бы то ни стало сохранить возможность объяснения действительно разумного характера человеческого мышления, не прибегая при этом к каким-нибудь идеям, которые коренным образом разрушили бы основные предпосылки ассоциативной психологии. Таков был путь всей серии работ Аха, в свое время составившего целую эпоху в изучении мышления. Н. Ах решил искать источник разумного человеческого мышления, возникающего из слепой игры механических тенденций, в воле. Его первая работа «Волевая деятельность и мышление» выясняет их соотношение. В экспериментальной работе Ах раскрыл волевую деятельность как деятельность, связанную с новой тенденцией, и к двум уже существовавшим в экспериментальной психологии общепризнанным тенденциям — персеверативной и ассоциативной — прибавил третью — детерминирующую тенденцию. Из комбинации трех тенденций он пытался вывести разумный характер человеческого мышления и наметить путь, противоположный тому, которым пошли бихевиористы. Существо детерминирующей тенденции в том, что наряду с такими первичными тенденциями, как ассоциативная и персеверативная, существует отдельное представление, которое обладает детерминирующей силой, т. е. способностью регулировать течение ассоциативного процесса так, как мы регулируем его сознательным волевым усилием, когда стараемся думать разумно и не даем нашим мыслям отвлечься. Такая способность детерминированно-ассоциативного представления, по Аху, присуща не всякому представлению, а только целевому, т. е. такому, которое в самом себе содержит цель деятельности.

Таким образом, вступив на телеологическую почву для выяснения этого явления, Ах пытался противопоставить свою теорию, с одной стороны, крайне идеалистической, виталистической теории вюрцбургской школы, которая исходила из первичного телеологического характера мышления, а с другой — старой механистической ассоциативной школе. Комбинацией этих трех тенденций Ах пытается объяснить главнейшие основы мышления и показать, как с присоединением телеологически действующего целевого представления, регулирующего ход слепой игры ассоциативного процесса, возникает разумный характер нашего мышления. Однако это был тупик, и теоретический, и экспериментальный, как и тот путь, которым пошла ассоциативная пси-

хология. Третий путь, исторически подготовленный всем развитием психологии, являющейся реакцией на атомистический характер ассоциативной школы, был путем открыто идеалистическим. Пересмотр основного учения ассоциативной школы был произведен так называемой вюрцбургской школой, группой психологов — учеников О. Кюльпе. Как известно, основная идея учеников Кюльпе, как и основная идея экспериментальных работ этой школы, заключалась в том, что мышление было строго-настрого отделено от остальных процессов психической деятельности. В то время как по отношению к памяти и к другим моментам психической деятельности ассоциативные законы признавались сохраняющими полную силу, по отношению к мышлению они объявлялись неосновательными.

Первое, что сделала вюрцбургская школа (она хорошо известна, и поэтому я могу остановиться на этом схематически), следующее: она подчеркнула абстрактный, нечувственный, ненаглядный, безобразный характер нашего мышления; она, как и парижская школа, работавшая в этом смысле с ней заодно, школа, которую возглавлял А. Бине, показала в ряде исследований, что состояния сознания, которые богаты образами (например, наши сновидения), бедны мыслью и, наоборот, состояния, богатые мыслью (например, игра великих шахматистов в исследовании Бине), бедны образами. Развитие этих исследований показало: здесь происходит переживание, при котором чрезвычайно трудно уловить какой-нибудь образный, конкретный характер, часто оно совершается так, что мы даже не можем уловить слов, сопровождающих мышление. Если образы и отдельные слова и появляются в нашем переживании и могут быть зарегистрированы при самонаблюдении, то в процессах мышления они, скорее, носят случайный и поверхностный характер, но никогда не образуют существенного ядра этих процессов. Догма о безобразном и нечувственном характере мышления сделалась исходным пунктом для крайне идеалистической концепции мышления, вышедшей из вюрцбургской школы. Основная философия этой школы заключалась в том, что мышление объявлялось столь же первичной деятельностью, как и ощущение. Эта буквальная формулировка, принадлежащая Кюльпе, стала лозунгом всего этого движения.

В отличие от ассоциативной психологии психологи этой школы отказались выводить мышление из комбинации более элементарных тенденций, присущих нашему сознанию, и говорили, что мышление представляет, с одной стороны, совершенно иную психическую деятельность, чем более элементарные, низшие виды психической деятельности, а с другой стороны — что мышление столь же первично, как и ощущение, что мышление, следовательно, не зависит от опыта. Таким образом, пер-

вичная функция мышления понималась ими как необходимая психическая предпосылка сознания человека.

Когда мышление стало рассматриваться таким способом, то, по выражению Кюльпе, точно с помощью волшебной палочки неразрешимая для прежних поколений психологов задача вдруг отпала сама собой. Ведь трудность для естественнонаучных психологов (и в первую очередь ассоциативной школы) заключалась в объяснении разумного характера мышления; здесь же характер мышления принимался как нечто первичное, изначально присущее самой этой деятельности, столь же не требующее объяснения, как и способность человеческого сознания ощущать. Поэтому естественно, что эту школу приветствовал тогда впервые народившийся и себя до конца осознавший психовитализм в лице Г. Дриша и других исследователей, которые пытались показать, будто психология, идя от высшей формы абстрактного мышления взрослого человека, пролагает пути для того, чтобы понять: разумная жизненная сила представляет не поздний продукт длительного развития, но является чем-то изначально заложенным в живой материи. Допущение наличия разумного живого начала, говорит Дриш, столь же необходимо для объяснения развития человеческого мышления, как и для объяснения поведения какого-нибудь червяка. Целесообразность жизни стала рассматриваться виталистами в том же плане, как и разумная целесообразная деятельность, проявляющаяся в высших формах человеческого мышления.

Таковы были три разветвления экспериментальной мысли исследователей, пытавшихся вырваться из того тупика, в который проблема мышления была загнана бесконечными попытками ассоциативной психологии путем различных комбинаций вывести из бессмысленной игры ассоциативных тенденций разумный характер, осмысленную деятельность человеческого мышления.

Я не буду сейчас останавливаться ни на более сложных отношениях, существовавших между этими отдельными школами в учении о мышлении, ни на целом ряде новых путей разрешения этих проблем, которые возникали в это время или значительно позже. Всякий прекрасно знает, что если вюрцбургская школа и современные бихевиористы рождены неудовлетворенностью ассоциативной психологии, то по отношению друг к другу они представляли собой противоположные школы и бихевиоризм явился в известной мере реакцией на учение вюрцбургской школы.

В истории интересующей нас проблемы несколько своеобразное место занимает структурная теория мышления. В то время как все только что упомянутые разветвления возникли в противовес ассоциативной школе, правильное понимание гештальттеории становится возможным, если принять во внимание некоторые исторические условия ее появления. Логически она

противопоставлена ассоциативной психологии. Возникает иллюзия, что она появилась непосредственно после ассоциативной психологии. Исторически было иначе. Ассоциативная психология породила целый ряд направлений, из которых я указал на три главнейших. Эти направления привели к тупику, который проявился в том, что возникли в максимально чистом, как бы разложенном виде виталистическая и механистическая линии в теории мышления. Только тогда, когда они потерпели поражение, когда обе они завели экспериментальное исследование в тупик, только тогда возникает структурная теория.

Центральная задача структурной психологии — преодоление ассоциативной психологии, но преодоление ее не методом виталистического и вместе с тем не методом механистического мышления. Наиболее ценный эффект структурной психологии — это сделанные ею описания. Структурная психология попыталась перевести само исследование в такую плоскость, где была бы сохранена возможность движения научного исследования без того, чтобы оно немедленно уперлось в один из двух тупиков буржуазной мысли — механицизм или витализм. Вся полемика, относящаяся сюда, хорошо изложена у К. Коффки. Подробно останавливаться на этом я не буду. Скажу только, что структурная психология оказалась наименее продуктивной для решения проблемы мышления. Если не считать исследования М. Вертгеймера «Психология продуктивного мышления» и работы А. Гельба и К. Гольдштейна, занимавшихся проблемами психопатологии, то структурная психология дала в области мышления только одну основную и очень известную работу Келера. Эта работа явилась в свое время большим шагом в зоопсихологии. Она хорошо известна, и о ней я говорить не буду.

Работа Келера, однако, как ни странно, привела к созданию своеобразной тенденции в психологии, которую легче всего иллюстрировать на примере концепции мышления в детской психологии, так близко стоящей к нашей теме. Речь идет о своеобразной биологической струе в теории мышления, достаточно хорошо экспериментально аранжированной и стремившейся в биологическом подходе к человеческому мышлению преодолеть крайне идеалистическое воззрение вюрцбургской школы.

Наиболее полное выражение течения, возникавшие в связи с этим новым этапом в развитии теории мышления, нашли во втором томе известного исследования О. Зельца, где целая часть посвящена соотнесению данных келеровских опытов над шимпанзе с данными опытов над продуктивностью мышления человека, полученными самим Зельцем. Указанные течения отражены и в работах К. Бюлера.

О. Зельц, как и Бюлер, вышел из вюрцбургской школы и стал на позицию, соединяющую вюрцбургскую школу с адепта-

ми структурной психологии, находя примирение тому и другому в биологической концепции мышления.

В детской психологии, как известно, широчайшее развитие этих взглядов представлено в работах Бюлера. Он прямо говорит, что биологическая точка зрения и детство были спасительным выходом из того кризиса, которым была охвачена теория мышления в вюрцбургской школе. Этот выход и дан в работах Бюлера, для которого мыслительная деятельность ребенка рассматривается прежде всего в биологическом плане и представляет недостающее звено между мышлением высшей обезьяны и мышлением исторически развитого человека.

Таким образом, помещая детское мышление между этими двумя крайними звеньями и рассматривая его как переходную биологическую форму от чисто животных к чисто человеческим формам мышления, эти авторы пытались из биологических особенностей ребенка вывести специфические особенности его мышления.

Как это ни покажется странным на первый взгляд, но мне думается, что к той же исторической ветви (или к той же исторической группе теорий) относится и теория Ж. Пиаже, достаточно известная у нас, для того чтобы на ней не останавливаться. Однако об этой теории непременно нужно упомянуть не только потому, что она связана с богатейшим фактическим материалом, который она внесла в современное учение о детском мышлении, но и потому, что некоторые вопросы, затронутые в ряде сходных учений только в зачаточном виде, здесь смело доведены до логического конца.

Идея соотношения биологических и социальных моментов в развитии мышления занимает основное место в этой теории. Концепция Пиаже в этом отношении чрезвычайно проста. Пиаже принимает вместе с психоанализом З. Фрейда и с примыкающим к нему Э. Блейлером, что первичная ступень в развитии мышления ребенка — мышление, руководимое принципом удовольствия, иначе говоря, что ребенок раннего возраста мыслит по тем же мотивам, по каким он стремится ко всякой другой деятельности, т. е. для получения удовольствия. В зависимости от этого мышление ребенка раннего возраста представляется Пиаже, как и этим авторам, чисто биологической деятельностью полуинстинктивного порядка, направленной на получение удовольствия.

Эту мысль ребенка Блейлер называет аутистической мыслью, Пиаже называет по-разному — то ненаправленной (в отличие от логической, направленной, мысли ребенка более зрелого возраста), то сновидной, поскольку она находит более яркое выражение в сновидениях, в частности в сновидениях ребенка. Во всяком случае, в качестве исходной точки Пиаже берет ту же аутистическую мысль, о которой он очень образно говорит, что

она не столько мысль в нашем смысле, сколько свободно витающая мечта. Однако в процессе развития ребенка происходит его постоянное столкновение с социальной средой, которая требует приноровления к способу мышления взрослых людей. Здесь ребенок обучается языку, который диктует строгое расчленение мысли. Язык требует оформления социализации мысли. Поведение ребенка в среде требует от него понимания мысли других, ответа на эту мысль, сообщения собственной мысли.

Из всех этих способов общения возникает тот процесс, который Пиаже образно называет процессом социализации детской мысли. Процесс социализации детской мысли напоминает в его изображении процесс «социализации частной собственности». Детское мышление как нечто, принадлежащее ребенку, составляющее «его личную собственность» как известной биологической особи, вытесняется, замещается формами мышления, которые ребенку навязаны окружающей средой. Переходную, или смешанную, форму между этой аутистической, сновидной мыслью ребенка и социализированной, логической мыслью человека, которая потеряла характер «личной собственности», потому что она совершается в формах и понятиях, логически контролируемых, занимает, по Пиаже, эгоцентризм детской мысли — эта переходная ступень от детской мысли к социализированной и логической мысли взрослого человека. Таков подход Пиаже к основным вопросам мышления.

Если попытаться сделать некоторые общие выводы из беглого и схематического рассмотрения главнейших теоретических позиций, сложившихся в психологии мышления, то, мне кажется, что, не отваживаясь на слишком большие обобщения исторического и теоретического характера, можно с несомненностью констатировать: эти течения в конечном счете концентрируются вокруг одной большой проблемы, которая была поставлена перед психологией в годы расцвета ассоциативной школы, на которой, в сущности говоря, потерпели крушение все эти направления и из различного разрешения которой берут начало все эти многообразные школы. Я имею в виду проблему мысли, того, как объяснить возникновение разумного, осмысленного характера мысли, наличия смысла в той деятельности, которая по преимуществу является деятельностью, направленной на установление смысла вещей. Проблема смысла, проблема разумного характера мышления в конечном счете и является центральной для целого ряда направлений, какими бы чуждыми друг другу они ни казались; более того, они именно потому и чужды друг другу, что исходят часто из диаметрально противоположных попыток разрешить эту проблему, но и родственны друг другу потому, что все стремятся собраться в одну точку, чтобы, исходя из этой точки, разрешить основную проблему.

Как же, исходя из положений этих школ, понять возникно-

вение разумной, целесообразной мыслительной деятельности в ряду других психических функций?

Как известно, невозможность разрешить эту проблему, с одной стороны, продиктовала вюрцбургской школе открытое идеалистическое движение в сторону Платона и его идей. Это сформулировал, определяя свой путь, сам Кюльпе. С другой стороны, невозможность разрешить эту проблему привела бихевиористов к утверждению, что разумность — иллюзия, что осмысленный характер этой деятельности просто объективно полезный приспособительный результат в сущности неразумных проб и ошибок.

Попытка так или иначе разрешить вопрос о происхождении смысла пронизывает и всю работу Пиаже. Как он пишет, им руководит ряд отдельных положений, взятых им от Э. Клапареда. Странным противоречием называет Пиаже то, что мышление ребенка в одно и то же время и разумно, и неразумно.

Всякий знает из простейшего столкновения с детьми, что мышление ребенка действительно двойственно в этом отношении. Но поскольку, продолжает Пиаже, характер мышления двойствен, одни сосредоточивали свое внимание на неразумном характере мышления и ставили задачу доказать, что детское мышление неразумно, что ребенок мыслит нелогически, что там, где мы ожидали бы у ребенка логическую операцию, на самом деле выступает операция алогическая. Но, говорит он, ребенок с первых же моментов, как только формируется у него мышление, обладает всем хотя и неразвернутым, но вполне законченным аппаратом мышления.

Как известно, К. Бюлеру принадлежит идея, что мышление в готовом виде содержится уже в простейших формах интеллектуальной жизни ребенка. Мы видим, говорит он, что в первые 3 года жизни основной путь развития логического мышления завершается и нет ни одного такого принципиально нового шага в области мышления, который делает ребенок за всю последующую жизнь и который не содержался бы уже в инвентаре мышления трехлетнего ребенка.

Таким образом, одни на первый план выдвигали апологию детского мышления, сближали его с мышлением взрослого человека и делали попытки абсолютизировать логический характер детского мышления в раннем возрасте; другие, наоборот, пытались доказать глупость ребенка, доказать, что ребенок не способен к нашему мышлению. Задачей Пиаже было охватить оба этих противоречивых аспекта мышления, так как они даны наблюдателю одновременно, и постараться показать, как детское мышление соединяет в себе черты логики и алогизма. Для этого, говорит он, нет лучшей гипотезы, чем искать источник этих противоречий в двух разных ключах, пробивающихся из земли в разных местах.

Логическое начало мышления Пиаже выводит из социальной жизни ребенка, алогический характер детского мышления — из первичной аутистической детской мысли. Таким образом, картина детского мышления на каждой новой возрастной ступени объясняется тем, что в ней в разных пропорциях смешано логическое, которое, по Пиаже, всегда социализировано и идет извне, с алогическим, присущим самому ребенку. Эта идея, говорит исследователь, единственно оставшийся путь для психологии, чтобы спасти само мышление. Она определяет и научный метод его работы, выводящий проблему из тупика бихевиоризма. Для последнего само мышление превращалось в деятельность, о которой Уотсон говорил, что она принципиально ничем не отличается ни от игры в лаун-теннис, ни от плавания.

В этой невозможности подойти к изучению происхождения разумных, осмысленных форм мышления и состоит тот тупик, к которому пришла современная буржуазная психология.

Позвольте мне во второй части лекции, как мы обычно делаем, перейти от общего рассмотрения теоретических вопросов к изложению фактического материала и попыток решения той проблемы, которая стоит в центре всех путей исследования. Эта проблема может иметь, мне думается, центральное значение для современных исследований детского мышления. Это проблема смысла, или разумности, детской речи.

Откуда и как возникает разумный характер детского мышления? Эта проблема, как мы видели, центральная для теоретических концепций, которые я затрагивал до сих пор.

Конкретно, я думаю, лучше остановиться на одном узком аспекте проблемы, потому что ни один вопрос детской психологии сейчас не является настолько обширным и богатым по содержанию, трудно исчерпываемым в коротких лекциях, как этот; поэтому целесообразно сосредоточить внимание на чем-то одном, что может представлять центральное значение для ряда проблем.

Эта сторона прежде всего сводится к проблеме мышления и речи и их взаимоотношениям в детском возрасте. Дело в том, что проблема смысла, разумности детской речи также в конечном счете упиралась во всех указанных направлениях в проблему мышления и речи. Как мы знаем, вюрцбургская школа видела доказательство первичности мышления в неречевом характере мышления. Одно из основных положений вюрцбургского учения о мышлении то, что слова играют роль внешнего одеяния для мысли и могут служить более или менее надежным ее передатчиком, но никогда не имеют существенного значения ни для структуры процессов мышления, ни для его функционирования.

Наоборот, в бихевиористской школе, как известно, имелась тенденция противоположного характера, выражающаяся в тезисе: мышление — это и есть речь, ибо, желая вытравить из мыш-

ления все, что не укладывается в рамки навыков, исследователь естественно приходит к тому, что рассматривает речевую деятельность как мышление в целом, как деятельность, которая не только представляет речевую форму мышления, не только образует известную сторону мышления, но и исчерпывает его в целом.

Вопрос об отношении речи и мышления стоит в центре тех психологических фактов, к которым мы обратимся. Мы рассмотрим это на примерах, связанных с развитием детской речи. Известно, что в развитии речи, в овладении внешней стороной речи ребенок идет от отдельных слов к фразе и от фразы простой к фразе сложной, к сочетанию фраз и предложений; столь же ясно и столь же давно было открыто, что в овладении семической (смысловой) стороной речи ребенок идет обратным путем.

В овладении внешней стороной речи ребенок сначала произносит слово, затем предложение из 2 слов, затем из 3—4 слов, из простой фразы постепенно развивается сложная фраза, и только через несколько лет ребенок овладевает сложным предложением, главными и придаточными частями и цепью этих предложений, составляющих более или менее связный рассказ. Ребенок идет, таким образом, казалось бы, подтверждая основные положения ассоциативной психологии, от части к целому. Когда в детской психологии господствовала догма о том, что смысловая сторона речи — это слепок с внешней стороны, психологи делали ряд ошибочных выводов. В частности, сюда относится фигурирующее во всех учебниках положение, которое, мне кажется, сейчас атакуется более чем другое какое-нибудь положение старой психологии, именно положение о том, что и в развитии представлений о внешней действительности ребенок идет тем же путем, каким он идет в развитии речи. Как речь ребенка начинается с отдельных слов, имен существительных, обозначающих отдельные конкретные предметы, так же, полагали некоторые исследователи, в частности В. Штерн, и восприятие действительности начинается с восприятия отдельных предметов. Это знаменитая субстанциональная, или предметная, стадия, отмеченная у Штерна и у других авторов. Параллельно с тем, как во внешней стороне речи ребенка появляется двухсловное предложение, вводится сказуемое и ребенок овладевает глаголом, в восприятии появляется действие, вслед за ним качество, отношение, иначе говоря, наблюдается полный параллелизм между развитием разумного представления ребенка об окружающей действительности и овладением внешней стороной речи. Для того чтобы не упрощать эту теорию, я должен сказать, что уже Штерну было известно, когда он впервые формулировал эту идею, что хронологического параллелизма здесь не существует, т. е. все эти стадии в развитии детского представления, детской апперцепции, как говорит Штерн, не совпадают хронологически с соответствующими стадиями в развитии внешней стороны дет-

ской речи, например, когда ребенок находится на стадии изолированных слов, он стоит на предметной стадии и в восприятии. Факты показали, что предметная стадия в восприятии длится значительно дольше. То же самое относится и к стадии действия, когда ребенок начинает произносить двухсловные предложения. И здесь происходит хронологический разрыв во внешней стороне речи и смысловой деятельности ребенка. Однако Штерн и ряд других исследователей полагали: при хронологическом разрыве существует логически полное соответствие, как он выражается, между продвижением ребенка в овладении логической структурой речи и в овладении ребенком внешней стороной речи.

Ж. Пиаже использовал это положение, показав, что при этом раскрывается в проблеме речи и мышления. Ведь речь как основной источник социализации мысли является для Пиаже главным фактором, с помощью которого в нашу мысль вносятся логические законы, свойства, позволяющие ребенку общаться с другими. Наоборот, все связанное с алогическим источником собственной детской мысли — это мысль несловесная, несмысловая.

Таким образом, во всех этих теориях проблема осмысленности, разумного характера мышления в конечном счете в качестве центрального практического вопроса ставит вопрос об отношении мышления и речи. Я не буду останавливаться на тех материалах и соображениях по этому вопросу, которые худо ли, хорошо ли, но достаточно широко и пространно изложены в ряде работ, в том числе и русских.

Я ставлю этот вопрос вне обсуждения и сосредоточу внимание лишь на тех узловых пунктах, где смысл мышления, его разумный характер связывается с речью, иначе говоря, на тех пунктах, где, как говорит Пиаже, тончайший волосок отделяет логическое от алогического в детском мышлении. Эта проблема в современном экспериментальном исследовании как психологии взрослого человека, так и психологии ребенка стала занимать все более и более центральное место. Я не нашел лучшей возможности привести в коротком изложении эту проблему, чем суммарно остановиться на выводах из соответствующих работ.

Главнейший итог работ — установление того, что речевое мышление — это сложное образование неоднородного характера. Вся осмысленная речь в функционально развитом виде имеет две стороны, которые должны отчетливо различаться экспериментаторами. Это то, что принято называть в современных исследованиях фазической стороной речи, имея в виду ее вербальную сторону, то, что связано с внешней стороной речи, и *семической* (или семантической) стороной речи, т. е. смысловой стороной, которая заключается в наполнении смыслом того, что мы говорим, в извлечении смысла из того, что мы видим, слышим, читаем.

Отношение этих сторон обычно формулировалось в негатив-

ной форме. Исследователями было установлено и на ряде фактов подтверждено, что фазическая и семическая, т. е. вербальная и смысловая, стороны речи не появляются сразу в готовом виде и в развитии не идут одна параллельно другой, не являются слепком одна другой.

Возьмем простой пример, на котором исследователи часто иллюстрируют свои идеи. Пиаже использовал этот пример для того, чтобы показать: логические ступени, по которым проходит разумное мышление ребенка, плетутся в хвосте его речевого развития. Трудно, говорит Пиаже, найти более разительное доказательство того факта, что именно речь внедряет логические категории в мышление ребенка. Не будь речи, ребенок никогда не пришел бы к логике. Полное замыкание ребенка внутри себя никогда, по мнению Пиаже, не пробило бы и легчайшей бреши в стене алогизма, который окружает детское мышление.

Однако исследования показали, что самое трагическое в этом вопросе, как установлено теми же авторами, в частности Штерном, следующее: все нам известное о смысловом развитии детской речи противоречит этому тезису. И психологически просто непонятно, как Штерн, такой сильный мыслитель в области психологии, и другие не заметили зияющего противоречия между отдельными частями своей системы. В частности, самое интересное из того, что в прошлом году говорил Штерн в Москве, относилось к его психологической исповеди о том, как для него в течение десятков лет оставалась незамеченной такая простая мысль, которая теперь кажется ему столь же очевидной «как письменный прибор на столе».

Сущность заключается в том, что смысловая сторона первого детского слова не имя существительное, а однословное предложение, мысль, которую хорошо описал сам Штерн. Уже отсюда ясно, что ребенок, который произносит отдельные слова, на самом деле в смысловую сторону слова вкладывает не познание предмета (как взрослый), а целое, обычно очень сложное, предложение или цепь предложений. Если детское однословное предложение перевести на наш язык, то нам потребуется целая фраза. Как показал А. Валлон, нужно употребить развернутую фразу, состоящую из ряда предложений, для того чтобы в мысли взрослого дать эквивалент простого, однословного предложения ребенка. Превосходство исследований этих авторов над работами Штерна проистекает из того, что Штерн был лишь наблюдателем своих собственных детей, в то время как Валлон и другие подошли к проблеме экспериментально и стали выяснять, что скрывается за значением первого детского слова. Так получился первый вывод, который является отправным пунктом и который я мог бы сформулировать: в то время как при овладении внешней стороной речи ребенок идет от одного слова к фразе и от простой фразы к сочетанию фраз, при овладении смыслом он

идет от сочетания фраз к выделению отдельной фразы и от отдельной фразы к выделению сочетания слов и лишь в конце — к выделению отдельных слов.

Оказалось, что пути развития семической и фазической сторон детской речи не только не представляют собой зеркального слепка, а в известном отношении обратны друг другу.

Я обещал не называть относящихся сюда отдельных экспериментальных исследований, но не могу мимоходом не указать значения проблемы в целом, которая стала нам ясна только сейчас. В экспериментальном исследовании развития смысловой стороны детской речи, как она проявляется в опыте с описанием картинки, мы могли установить, что все намечаемые стадии предметности, действия и т. д. являются, в сущности говоря, не стадиями, по которым течет процесс развития детского разумного восприятия действительности, а ступенями, по которым проходит развитие речи. Прослеживая процесс развития деятельности драматизации, мы сумели показать, что там развитие идет обратным путем, и ребенок, стоящий на фазе называния предметов, в действии передает содержание в целом. Аналогичные опыты, проделанные на основании указаний А. Баллона, Люиса и других, показали, что, когда ребенок поставлен в необходимость систематизировать значение своего первого слова, он в этой ситуации передает значение связно и отнюдь не указывает на какой-нибудь отдельный предмет.

Не сознавая этого, Пиаже в совершенно другом исследовании в сущности тоже чрезвычайно близко подошел к этому предмету, но истолковал его с той же точки зрения, как истолковывал раньше. Он указывал, что категории детского мышления идут параллельно развитию речи, но только проходят эти ступени позже, что они плетутся в обозе; он показал, что ребенок раньше овладевает речевыми синтаксическими структурами вроде «потому что», «так как», «несмотря на», «хотя», «если бы», «после того как» и т. д., т. е. овладевает сложными речевыми структурами, назначение которых передать причинные, пространственные, временные, условные, противопоставительные и другие зависимости и взаимоотношения между мыслями, задолго до того, как в его мышлении дифференцируются эти сложные связи. Пиаже приводит этот факт в доказательство своей излюбленной мысли, что логика внедряется в ребенка извне вместе с речью, что ребенок, овладевая внешней речью и не овладевая соответствующими формами мышления, еще находится на эгоцентрической ступени мышления. Однако (ставя это в контекст того, о чем идет речь) Пиаже говорит о том, что и во временном отношении моменты овладения речевым выражением сложного предложения и моменты овладения синтезом и логическим выражением в этих синтаксических формах не совпадают. Вся дальнейшая работа Пиаже показала, что они не только хроноло-

гически не совпадают, как утверждает Пиаже, но они не совпадают и с точки зрения структуры. Иначе говоря, последовательность в овладении логическими структурами, которые для нас выражаются в синтаксической форме речи, с одной стороны, и последовательность в развитии этих синтаксических форм речи, с другой, не только не совпадают во времени, но и по структуре идут противоположными путями. Вспомните, что развитие детской речи идет от слова к фразе, в то время как развитие смысла в детских высказываниях идет от целой фразы к отдельным словам.

Если бы мы обратились к другой области современного экспериментального исследования, то увидели бы, что в функционировании развитой человеческой мысли, как оно представляется каждому из нас, сами процессы мышления и речи не совпадают друг с другом. В отрицательной части этот тезис известен давно, но экспериментаторам он стал доступен буквально несколько лет назад. Что же показывают эти исследования? Они показывают то, что, строго говоря, в психологическом и лингвистическом анализе в общей форме было установлено и раньше, но что экспериментально удалось создать, проанализировать и раскрыть в причинной связи и зависимости только недавно.

Если мы рассмотрим любую грамматическую, синтаксическую форму, любое речевое предложение, то увидим, что грамматическая форма этого предложения не совпадает с соответствующим смысловым единством, которое выражается в данной форме.

Самое простое соображение идет из области простейшего анализа языковых форм. Скажем, если в школьной грамматике старого времени учили, что существительное есть название предмета, то с логической точки зрения мы знаем, что имя существительное — одна из грамматических форм — фактически обозначает различные грамматические категории, например, слово «изба» является существительным, названием предмета, слово «белизна» аналогично слову «изба» по грамматической стороне, но слово «белизна» — это название качества, как «борьба», «ходьба» — названия действия. В результате несовпадения логического значения с грамматической формой и возникла в грамматике борьба между школами, по-разному подходившими к необходимости различать языковые формы, их судьбу и типы, смысловое наполнение этих форм. Сравнительные исследования Першица выражения мысли на разных языках, в которых существуют разные грамматические формы, например на французском и русском языках (во французском языке существует несколько видов прошедшего времени и два вида будущего времени, а в русском языке — только одна форма будущего времени), показали, что и здесь семантическое наполнение фраз, т. е. смысловое наполнение, речевая сторона не совпадают по структуре. В частности, приведу последний из примеров этого ряда — пример из опытов, которые были поставлены в связи с предло-

жением Пешковского, занимавшегося психологическим анализом русского синтаксиса. Эти опыты показали, что в различных психологических ситуациях различная по психологической природе мысль находит одну и ту же речевую формулировку, что психологически подлежащее и сказуемое никогда не совпадают непосредственно с грамматическим сказуемым и подлежащим и что ход мысли часто бывает обратным ходу построения соответствующей фразы.

Все эти факты, взятые вместе, дополненные экспериментальными наблюдениями и исследованиями над патологическим материалом, т. е. над различными формами нарушения, расстройства речи и мышления, привели исследователей к убеждению: фазическая и смысловая стороны речевого мышления, являясь теснейшим образом связанными между собой и представляя, в сущности говоря, два момента единой, очень сложной деятельности, тем не менее не совпадают друг с другом. Эти стороны неоднородны по психической природе и имеют своеобразные кривые развития, из соотношения которых только и может быть правильно объяснено состояние развития детской речи и детского мышления на каждой данной ступени. Иначе говоря, ни старое представление, что смысловая сторона речи — это простое отражение внешней речевой структуры, ни то представление, на котором настаивал Пиаже, что смысловая структура и категории плетутся в хвосте за речевым развитием, не подтвердились экспериментально — оба оказались противоречащими экспериментальным данным.

Возникает вопрос о положительном значении этого факта: как же в свете новых экспериментальных данных можно с позитивной стороны охарактеризовать отношения, существующие между словом и его значением, между речевой деятельностью и человеческим мышлением?

Я могу остановиться только на двух центральных моментах, которые характеризуют эту проблему с положительной стороны, чтобы дать схематическое представление о направлении отдельных работ.

Первый момент заключается опять в кратко формулируемом тезисе, представляющем как бы сгущенный итог ряда разрозненных исследований различных авторов, которых я не имею возможности называть в отдельности. Этот итог можно сформулировать так: значения детских слов развиваются. Иначе говоря, с усвоением значения какого-нибудь слова еще не заканчивается работа над этим словом. Поэтому, хотя внешне создается иллюзия, будто ребенок уже понимает обращенные к нему слова и сам осмысленно употребляет эти слова так, что мы можем его понять, хотя внешне создается впечатление, что ребенок достиг в развитии значения слов того же самого, что и мы, однако экс-

периментальный анализ показывает: это только первый шаг к развитию значения детских слов.

Развитию значения детских слов, т. е. выяснению той лестницы, из ступеней которой строится семантическая сторона детской речи, посвящен ряд исследований. Их я сейчас имею в виду. В частности, в современной детской психологии предложены конкретные схемы, характеризующие ту или иную сторону в развитии значений детских слов. Ни одна из этих попыток не может рассматриваться не только как окончательное, но даже как сколько-нибудь предварительное решение вопроса; однако же все вместе они дают богатый материал для того, чтобы представить грандиозную сложность развития смысла детских слов, детского знания.

Первичное приближение раскрывает перед исследователем факт чрезвычайной сложности, с которой вряд ли может справиться современная экспериментальная мысль, если только не понять той трудности, которая необходима, чтобы описать возникающие здесь процессы. Выводы, которые делаются из этого положения, имеют существенное значение для детской психологии и для выяснения всей проблемы мышления в двух отношениях.

Старое представление о том, что развитие детской речи, или, как выражается Штерн, основная работа по развитию детской речи заканчивается в 5 лет, когда ребенок овладел лексиконом, грамматикой и синтаксисом родного языка, неправильно: оказывается, не главная, а лишь предварительная работа заканчивается к 5 годам. Возраст, который рассматривали в отношении речевого развития как период, не вносящий ничего нового, — первый школьный возраст — который рассматривали как период лишь дальнейшего количественного роста детских представлений и дальнейшего уточнения элементов и их связей внутри данного представления, этот возраст теперь выдвигается на первое место по богатству и сложности процессов, происходящих в развитии детского слова.

Методическое значение этих исследований заключается в том, что они научили психологов сложному и трудному искусству изучения, как выражается О. Зельц, скрытых процессов развития значения слов. В самом деле, вот перед вами ребенок, у которого вы наблюдаете развитие речи. Вы констатируете с помощью простого наблюдения, что он переходит от простого слова к употреблению трех слов, целых фраз, но, когда вы хотите констатировать, каким путем идет знание ребенка, вы должны обратиться к вскрытию таких процессов, которые не даны в непосредственном наблюдении и которые образуют, по выражению Зельца, скрытый процесс развития. Его и должна изучать психология.

Психология в значительной степени уточнила свою методи-

ку, но, пожалуй, основное значение этих исследований заключается в том, что она позволила дать предварительный, но все же конкретный, построенный на экспериментальных исследованиях ответ на одну из центральных проблем современного учения о психических функциях ребенка, о чем я говорил много раз вскользь, — пролить свет на проблему системных отношений и связей между отдельными психическими функциями ребенка в их развитии.

Известно, что психология всегда исходила из этого положения как из постулата. Всегда предполагалось, что все психические функции действуют совместно, что они друг с другом связаны; однако никогда не исследовалась природа связей, то, *как* функции связаны между собой и что в них изменяется в зависимости от этой связи. Больше того, предполагалось, что связь остается неизменной на всем протяжении детского развития. Затем ряд исследований показал, что это предположение неверно, и постулат сделался проблемой, т. е. заранее положенное без критики допущение стало предметом реального исследования.

Мы с вами в анализе восприятия и памяти подошли к таким проблемам современного экспериментального исследования этих функций, которые (проблемы) оказались неразрешимыми вне того, чтобы привлечь к объяснению их судьбы развитие межфункциональных связей и отношений. В предыдущих лекциях нам пришлось бегло затрагивать проблему системы психических функций. Это позволило выдвинуть гипотезу, кажущуюся мне не только плодотворной, но в известном смысле служащей точкой опоры для целого ряда исследований; она как раз исходит из гипотезы детского мышления в том плане, о котором я говорю. Сущность гипотезы заключается в том, что вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данной ступени развития формой мышления. Иначе говоря, мы можем утверждать: в зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций. Будем ли мы иметь дело с осмысленным, ортоскопическим или синкретическим восприятием — все это зависит от ступени развития значения детских слов.

Таким образом, центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления. С этим тесно связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т. е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали автоматически, начинают действовать сознательно, логически. Эта идея психологического исследования представляется мне точкой опоры, от

которой берет начало целый ряд исследований, проводящих практическую проверку этой гипотезы. Еще более широкое значение заключается в том, что отсюда делаются попытки (и в этом, мне кажется, значение этой идеи для педагогики) показать: степень развития детской мысли, степень развития ее категорий являются психологической предпосылкой развертывания определенной системы осознанной или неосознанной детской мысли.

Так же как и основные формальные ступени, по которым идет построение личности ребенка, эти ступени связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт ребенка, стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт. В частности, одна из центральных проблем, стоящих перед нашей психологией, проблема психологического освещения, с одной стороны, путей, которые приводят ребенка к политехническому воспитанию, а с другой — путей, по которым действует политехническое воспитание, соединяющее практическую деятельность ребенка с усвоением научных знаний. Эта проблема, мне думается, ни в одной из развернутых детской психологией глав не находит такой близкой точки соприкосновения, от которой открываются пути для реального, конкретного исследования, как в учении о зависимости всей деятельности ребенка и всего его мышления от внешней действительности, зависимости ее от развития смысловой стороны детской речи.

Лекция четвертая

Эмоции и их развитие в детском возрасте

Современное состояние учения об эмоциях в психологии и теоретическое развитие этого учения представляют большое своеобразие по сравнению с остальными главами психологии: в этой главе психологии безраздельно до самого последнего времени господствует чистый натурализм, который был глубоко чужд остальным главам психологии. Эти главы, о которых шла речь выше, к чисто натуралистическим теориям в завершенном виде пришли лишь с появлением бихевиоризма и других поведенческих направлений. В этом смысле можно сказать, что в главе старого учения об эмоциях содержится в методологическом отношении весь будущий бихевиоризм, так как в известной мере би-

хевиористское направление в психологии представляет резкий контраст, резкую реакцию на прежнюю спиритуалистическую интроспективную психологию. Отсюда естественно, что глава об эмоциях, которая разрабатывалась преимущественно в чисто натуралистическом плане, являлась белой вороной среди остальных глав, из которых складывалась тогдашняя психология.

Причин этому было много. Для нас достаточно указать на ближайший повод, который связан с именем Ч. Дарвина. Дарвин, завершая большую и старую традицию биологии, в работе «Происхождение выразительных движений человека» поставил в генеральную связь эмоции человека с соответствующими аффективными и инстинктивными реакциями, наблюдаемыми в животном мире. Дарвину в этюде об эволюции и происхождении человеческих выразительных движений, разумеется, была дорога его основная эволюционная идея. Ему было важно, как он говорит в одном из писем, недавно опубликованном на русском языке, показать, что чувства человека, которые считались внутренней «святая святых» человеческой души, имеют животное происхождение, как и весь человек в целом. И действительно, общность эмоциональных выражений человека и, во всяком случае, высших животных, стоящих наиболее близко к человеку, настолько очевидна, что почти не поддается никакому оспариванию.

Как известно, английская психология, временно находившаяся под властью схоластической мысли с сильными средневековыми религиозными традициями, относилась с чрезвычайной хитростью, как говорит один из современных историков, к идее Дарвина. Как ни странно, эта психология, проникнутая религиозными традициями, встретила дарвинские положения, развитые его учениками, чрезвычайно сочувственно, исходя из того, что Дарвин доказал: земные страсти человека, его корыстные влечения, эмоции, связанные с заботами о собственном теле, действительно имеют животное происхождение.

Таким образом, сразу был дан толчок для двух направлений, по которым пошла работа психологической мысли: с одной стороны, продолжая в положительном направлении дарвинские идеи, ряд психологов (частью Г. Спенсер и его ученики, частью французские позитивисты — Т. Рибо и его школа, частью немецкая биологически ориентированная психология) стали развивать идеи о биологическом происхождении человеческих эмоций из аффективных и инстинктивных реакций животных. Отсюда и создалась та теория эмоций (рудиментарная, как называют ее в литературе), которая вошла почти во все учебники, в том числе и наши.

С точки зрения этой теории выразительные движения, сопровождающие наш страх, рассматриваются, по известному выражению, как рудиментарные остатки животных реакций при бегстве и обороне, а выразительные движения, сопровождающие

наш гнев, рассматриваются как рудиментарные остатки движений, сопровождавших некогда у наших животных предков реакцию нападения. По известной формуле, страх стал рассматриваться как заторможенное бегство, а гнев — как заторможенная драка. Иначе говоря, все выразительные движения стали рассматриваться ретроспективно. В этом отношении замечательны слова Рибо, что эмоции являются единственной областью в человеческой психике, или, как говорит он, «государством в государстве», которые могут быть поняты только ретроспективно. Идея Рибо заключалась в том, что эмоции есть «умирающее племя», или «цыгане нашей психики». Действительно, с этой точки зрения единственный вывод, к которому приходили психологические теории, заключался в том, что аффективные реакции у человека — остатки его животного существования, остатки, которые бесконечно ослаблены во внешнем выражении и внутреннем течении.

Таким образом, получилось впечатление, что кривая развития эмоций идет вниз. И если мы сравним, как предлагал один из последних учеников Спенсера, животное и человека, ребенка и взрослого и, наконец, примитивного и культурного человека, то увидим, что вместе с ходом развития эмоции отступали на задний план. Отсюда, как известно, знаменитое предсказание о том, что человек будущего — человек безэмоциональный, который, по сути дела, должен дойти до логического конца и утратить последние остаточные звенья той реакции, которая имела известный смысл в древнюю эпоху его существования.

Само собой разумеется, что с этой точки зрения только одна глава в психологии эмоций могла разрабатываться в адекватном плане — глава об эмоциональной реакции животных и развитии эмоций в животном мире. Эта глава разработана современной психологией наиболее глубоко и обстоятельно. Что касается психологии человека, то, наоборот, такая постановка вопроса исключила возможность адекватного изучения того, что составляет специфические особенности эмоций человека. Такая постановка вопроса, вместо того чтобы выявлять, как обогащаются эмоции в детском возрасте, наоборот, учила, как подавляются, ослабляются, устраняются те непосредственные эмоциональные разряды, которые свойственны раннему детскому возрасту. Что касается изменения силы эмоций от первобытного человека до нашего времени, то этот путь рассматривали как прямое продолжение эволюции, заключающееся в следующем: в то время как развитие человеческой психики шло вперед, эмоции отступали назад. Это была, говорит Рибо, славная история умирания целой области психической жизни.

Если рассматриваемая с биологической стороны эмоциональная жизнь казалась умиранием целой сферы психической жизни, то непосредственный психологический опыт, а затем и

экспериментальные исследования наглядно доказали абсурд этой мысли.

Еще Н. Н. Ланге и У. Джемс поставили себе задачу, каждый идя разным путем, Джемс — более сознательно как психолог, а Ланге — более бессознательно как физиолог, найти источник живучести эмоций, как говорит Джемс, в самом организме человека и тем самым освободиться от ретроспективного подхода к человеческим эмоциям. Ланге и Джемс нашли источник живучести эмоций в органических реакциях, сопровождающих наши эмоциональные процессы. Эта теория настолько широко известна, настолько вошла в учебники, что останавливаться на ее изложении нет надобности. Напомню, что главнейшим поворотным моментом в этой теории было изменение традиционной последовательности тех моментов, из которых складываются эмоциональные реакции.

Известно, что для психологов до Джемса и Ланге ход эмоционального процесса представляется таким образом: первым звеном является внешнее или внутреннее событие, восприятие которого вызывает эмоцию (скажем, встреча с опасностью), затем переживание самой эмоции (чувства страха) и потом соответствующее телесное, органическое выражение (сердцебиение, побледнение, дрожь, пересыхание горла — все симптомы, сопровождающие страх). Если раньше психологи намечали такую последовательность: восприятие, чувство, выражение, то Джемс и Ланге предложили рассматривать этот процесс в иной последовательности, указывая на то, что непосредственно за восприятием того или иного события возникают рефлекторно вызываемые органические изменения (для Ланге преимущественно вазомоторные, для Джемса — висцеральные, т. е. совершающиеся во внутренних органах). Эти изменения, происходящие рефлекторным путем при страхе и других эмоциях, воспринимаются нами, а восприятие собственных органических реакций и составляет основу эмоций.

Согласно этому учению, в классической формуле Джемса, которая сейчас на много ладов переиначивается, потому что каждая теория старается показать свою противоположность с ней, говорится: обычно считали, что мы плачем, потому что огорчены, дрожим, потому что испуганы, бьем, потому что раздражены, а на самом деле следовало бы сказать — мы огорчены, потому что плачем, мы испуганы, потому что дрожим, и мы раздражены, потому что бьем.

Согласно точке зрения Джемса, достаточно подавить внешнее проявление эмоции и она исчезнет и обратно: достаточно вызвать в себе выражение известной эмоции, как эмоция придет вслед за этим выражением.

Эта законченная с теоретической стороны и достаточно разработанная теория подкупала двумя моментами: с одной сторо-

ны, она действительно давала видимое естественнонаучное, биологическое обоснование эмоциональным реакциям, а с другой — она не имела недостатков тех теорий, которые никак не могли объяснить, почему никому не нужные эмоции, остатки животного существования, продолжают еще жить и оказываются с точки зрения ретроспективного опыта такими важными, такими значительными переживаниями, наиболее близко стоящими к ядру личности. Вы сами знаете, что переживания наиболее эмотивные — это внутренние личные переживания.

Как известно, эти теории Джемса и Ланге, которые очень скоро были объединены в одну общую теорию, встретили вначале упреки в «материалистичности», в том, что Джемс и Ланге хотят свести чувства человека к отражению в его сознании органических процессов, происходящих в его теле. Однако сам Джемс был далек от материализма и выдвинул в ответ на первые упреки тезис, который вошел в его учебник психологии: «Моя теория не может быть ни в коем случае названа «материалистической». И действительно, его теория не была по существу материалистической, хотя давала повод в ряде случаев называться материалистической из-за использования стихийного материалистического метода. Она не была материалистической и привела к результатам, противоположным материалистическим моментам. Например, нигде так, как в учении об эмоциях, резко не подразделяются высшие и элементарные функции. Это дало почву для дальнейшего развития теории Джемса.

Сам Джемс в ответ на упреки в материалистичности пошел путем, который наметился уже у Дарвина в ответ на упреки со стороны английских схоластических психологов. Джемс попытался воздать богу богово, а кесарю кесарево. Он сделал это, объявив, что органическое происхождение имеют только низшие эмоции, унаследованные человеком от животных предков. Это может относиться к таким группам эмоций, как страх, гнев, отчаяние, ярость, но, конечно, неприложимо к таким «субтильным», по его выражению, эмоциям, как религиозное чувство, чувство любви мужчины к женщине, эстетическое переживание и т. д. Таким образом, Джемс резко различал области низших и высших эмоций, в частности интеллектуальную область, которая раньше мало замечалась и которая в последнее время встала в центр экспериментальных исследований. Все эмоции, все те эмоциональные переживания, которые непосредственно вплетены в наши мыслительные процессы и составляют неотъемлемую часть целостного процесса суждения, он отличал от органических основ и рассматривал как процесс sui generis, т. е. процесс совершенно другого рода и другой природы.

У. Джемса как прагматиста очень мало интересовал вопрос о природе изучаемого явления, поэтому он говорил, что в практических интересах общества достаточно знать то различие, кото-

рое обнаруживает эмпирическое исследование между высшими и низшими эмоциями. С прагматической точки зрения важно было спасти высшие эмоции от материалистического или квазиматериалистического их истолкования.

Таким образом, эта теория привела, с одной стороны, к дуализму, характерному для интуитивной и описательной психологии. Не кто иной, как А. Бергсон, крайний идеалист, в психологических и философских воззрениях совпадавший с Джемсом в ряде моментов, принял его теорию эмоций и прибавил к ней собственные соображения теоретического и фактического характера. С другой стороны, наряду с дуализмом в учении о высших и низших эмоциях эта теория не может быть названа материалистической, как справедливо говорил сам Джемс, ибо в ней не содержится ни грана материализма более, нежели в утверждении: мы слышим в результате того, что окончания нашего ушного нерва подвергаются раздражениям в связи с воздушными колебаниями, воздействующими на нашу барабанную перепонку. Иначе говоря, самые заведомые спиритуалисты и идеалисты никогда не отрицали того простого факта, что наши ощущения, восприятия находятся в связи с материальными процессами, раздражающими наши органы чувств.

Следовательно, в утверждении Джемса, что эмоции являются внутренними восприятиями органических изменений, не содержится большего приближения к материализму, чем в положениях любого параллелиста, который утверждает, что световая волна, вызывая соответствующее раздражение зрительного нерва, приводит в движение нервный процесс, параллельно с которым протекает психическое переживание того или иного цвета, формы, величины и т. п.

Наконец, третье, самое важное: эти теории заложили камень для построения целого ряда метафизических теорий в учении об эмоциях. В этом отношении теория Джемса и Ланге была шагом назад по сравнению с работами Дарвина и тем направлением, которое непосредственно от него развивалось. Если надо было спасти эмоции и показать, что это не умирающее племя, то Джемс не нашел ничего лучшего, чем прикрепить эмоции к самым неизменным, самым низким в историческом развитии человечества органам — внутренним органам, которые являются, по Джемсу, действительными носителями эмоций. Тончайшие реакции кишок и сердца, ощущения, исходящие от внутренних полостей и органов, игра вазомоторных реакций и другие подобные изменения — вот те вегетативные, висцеральные, гуморальные моменты, из восприятия которых складываются, по Джемсу, эмоции. Таким образом, эта теория отрывала эмоции от сознания и завершала то, что было сделано ранее.

Я говорил, что, по взглядам Рибо и других авторов, эмоции представляют государство в государстве в человеческой психике.

Это значит, что эмоции рассматривались изолированно, оторванно от единого целого, от всей остальной человеческой психической жизни, и теория Джемса и Ланге дала анатомо-физиологическое оправдание этой идее государства в государстве. Джемс сам подчеркнул это с большой ясностью. Он говорил: в то время как орган человеческой мысли — мозг, орган эмоций — вегетативные внутренние органы. Самый субстрат эмоций тем самым переносился с центра на периферию. Нечего говорить, что теория Джемса и Ланге более прочно, чем предшествующие теории, закрывала всякие двери для постановки вопроса о развитии эмоциональной жизни. Там было какое-то, как выражается сам Джемс, воспоминание о развитии, там в ретроспективном анализе рассматривали эмоции человека как некогда возникшие в процессе развития. Здесь совершенно исключалась возможность представить генезис человеческих эмоций, возникновение каких бы то ни было новых эмоций в процессе исторической жизни человека.

Таким образом, замыкая круг, Джемс, как и его последователи, снова возвращался к основной идеалистической концепции эмоций. Именно он говорил, что в исторический период развития человечества совершенствовались и развивались высшие человеческие чувства, которые неизвестны животным. Но все то, что человек получил от животного, осталось в неизменном виде, ибо это есть, как выражается Джемс, простая функция его органической деятельности. Это значит: теория, которую сначала выдвигали для доказательства (как я говорил уже о Дарвине) животного происхождения эмоций, кончила доказательством совершенного отсутствия связи в развитии того, что человек получил от животного, и того, что возникло в исторический период развития. Тем самым эти авторы действительно воздали богу богово, кесарю кесарево, т. е. попытались установить, с одной стороны, чисто спиритуалистическое значение ряда высших эмоций, с другой — ряд чисто органических, физиологических по значению, низших эмоций.

Экспериментальные атаки на эту теорию велись в двух направлениях: со стороны физиологических лабораторий и со стороны психологических лабораторий.

Физиологические лаборатории сыграли по отношению к теории Джемса и Ланге предательскую роль. Первоначально физиологи были воодушевлены этой теорией и год за годом приносили новые данные, подтверждающие теорию Джемса. Очевидно, в теории заключается некоторая несомненная правда; очевидно, органические изменения, специфические для эмоциональной реакции, чрезвычайно богаты и разнообразны. Сравнивая то, что сказал о них Джемс, и то, что мы знаем сейчас, действительно можно увидеть, какой громадный и плодотворный путь для

эмпирических исследований был открыт Джемсом и Ланге. В этом их громадная историческая заслуга.

Предательскую роль физиологических лабораторий сыграла известная книга У. Кеннона, переведенная на русский язык. Книга насквозь двойственная, и если это сразу не было отмечено, то потому, во-первых, что работа отразила ранний этап в развитии физиологического исследования и, во-вторых, была издана у нас с предисловием Б. М. Завадовского, который рекомендует книгу Кеннона как конкретное экспериментальное доказательство правильности теории Джемса — Ланге. Между тем стоит только внимательно проанализировать содержание экспериментов Кеннона, чтобы увидеть: они, в сущности говоря, приводят к отрицанию теории Джемса и Ланге.

В основе теоретических проблем, которые более всего занимали Ланге и Джемса при создании их знаменитой теории, были две мысли: 1) рассматриваемая с биологической стороны эмоция является отражением в сознании физиологических состояний; 2) эти состояния специфичны для разных эмоций.

Вы, вероятно, читали ряд книг о последних работах Кеннона и его школы. В опытах над кошками, собаками и другими млекопитающими Кеннону удалось с помощью очень сложных методов исследования, с помощью экстирпации, искусственной интоксикации, сложного биохимического анализа экспериментально доказать, что действительно при состоянии ярости, гнева, страха у кошек, у собак возникают глубочайшие гуморальные изменения, связанные с реакцией внутрисекреторных желез, в частности надпочечников, что эти изменения сопровождаются глубокими изменениями всей висцеральной системы, т. е. все внутренние органы реагируют на это, и что в зависимости от этого каждая эмоция связана с серьезными изменениями состояния организма. Однако уже в первой работе, которая могла показаться Завадовскому подтверждением теории Джемса и Ланге, Кеннон наткнулся на факт чрезвычайной важности.

Как ни странно, пишет он, но такие различные эмоции, как ярость, страх, испуг, гнев, имеют одинаковое органическое выражение. Поэтому Кеннон уже в этой работе вносит поправку в формулу Джемса. Если Джемс сказал: мы огорчены, потому что плачем, — то это, по мнению Кеннона, надо несколько изменить и сказать: мы или огорчены, или умилены, или растроганы, или вообще переживаем самые различные эмоции, потому что мы плачем. Иначе говоря, Кеннон стал отрицать на основании своих экспериментальных данных однозначную связь, существующую между эмоцией и ее телесным выражением: Кеннон показал, что телесное выражение неспецифично для психической природы эмоций; по кардиограмме, по гуморальным и висцеральным изменениям, по химическому анализу, по анализу крови животных нельзя сказать, переживает ли животное страх или

ярость; телесные изменения при диаметрально противоположных с психологической точки зрения эмоциях оказываются одинаковыми. Однако Кеннон в этой работе, отрицая специфичность телесных выражений для каждого рода эмоций, отрицая однозначную связь, существующую между данным видом эмоций и данной структурой ее телесного выражения, не подверг сомнению основной тезис Джемса: эмоции являются отражением в нашем сознании органических изменений. Наоборот. Так как Кеннон открыл целый ряд экспериментально доказанных фактов, показывающих, что органические изменения многообразны, тем самым он как будто подкрепил теорию Джемса и Ланге. Но в дальнейших исследованиях, которые сейчас опубликованы, Кеннон должен был прийти к выводу, что найденные факты неспецифичности телесного выражения эмоций на самом деле приводят к полному отрицанию, к признанию несостоятельности теории Джемса и Ланге. В этих экспериментах Кеннон получил ряд важных фактов.

Снова и снова варьируя в психологическом эксперименте ситуацию, в зависимости от которой у животного возникали разнообразные и сильные эмоции, он находил одинаковые телесные выражения. Новым было только то, что яркость этих телесных выражений оказалась в зависимости не столько от качества самой эмоции, сколько от силы ее проявления. Затем Кеннон произвел ряд сложных опытов, когда у животного удалялась в значительной части симпатическая нервная система, извлекался ствол симпатических узлов и, таким образом, устранялась всякая реакция органического характера. Были изучены для сравнения два животных: кошка, у которой вследствие экстирпации симпатической нервной системы никакой страх или ярость не вызывали ни выделения адреналина, ни других гуморальных изменений, и контрольная кошка, у которой все эти реакции вызывались.

Основным выводом было, однако, то, что обе кошки вели себя в аналогичной ситуации совершенно одинаково. Иначе говоря, у кошки с экстирпацией симпатической нервной системы выражение эмоций наблюдалось в той же степени, как и у другой кошки. Она так же реагировала, когда собака приближалась к ней и к ее котятам, она так же реагировала, когда у нее у голодной отбирали пищу, она так же реагировала, когда, будучи голодной, смотрела через узкое отверстие на пищу. Иначе говоря, все эти реакции были проверены на животных двоякого типа, и в результате один из основных элементов Джемса был отвергнут экспериментально. Эксперимент опроверг знаменитое положение Джемса об умственном вычитании симптомов эмоций. Согласно Джемсу, если мы вычтем мысленно из эмоции страха дрожь, подгибание колен, замирание сердца и т. д., то увидим, что от эмоции ничего не останется. Кеннон попытался сделать

это вычитание и показал, что эмоция все же осталась. Таким образом, центральным моментом исследований Кеннона явилось доказательство наличия эмоционального состояния животного при отсутствии соответствующих вегетативных реакций.

В другом ряде опытов животным, а затем и людям делали соответствующую инъекцию, вызывающую искусственные органические изменения, аналогичные тем, которые наблюдаются при сильной эмоции. Оказалось, что вызывание соответствующих органических изменений у животных возможно без появления известных эмоций. У животных наблюдается такое же изменение сахара в крови, изменение кровообращения и т. д., как и в случае эмоции, но эмоции не возникает.

Значит, та же судьба постигла второе утверждение Джемса: если мы вызовем внешнее выражение, сопровождающее эмоцию, то явится и эмоция. Этот момент также оказался неправильным.

Опыты Кеннона с людьми не дали однозначных результатов. В то время как у огромного большинства его испытуемых эмоции не вызывались, у некоторой части соответствующие инъекции вызывали эмоцию. Однако это получалось очень редко и только тогда, когда испытуемый приходил как бы «на взводе», был до известной степени подготовлен к эмотивному взрыву, к эмотивному разряду. При последующих объяснениях выяснялось, что у испытуемого был повод для огорчения или радости и соответствующая инъекция являлась возбудителем, который воспроизводил эти эмоции. Другой момент заключался в следующем: при интроспективном отчете испытуемых оказывалось, что ни у одного из них не возникало ни чувства страха, ни гнева, ни робости, но все объясняли свое состояние так: я чувствовал себя так, как если бы боялся, как если бы испытывал гнев и был на кого-нибудь рассержен. Попытки создать внутреннее переживание испытуемого, т. е. экспериментально вызванное сознательное восприятие внутренних органических изменений, приводили лишь к тому, что возникало состояние, напоминающее эмоцию, но самая эмоция в собственном психологическом смысле отсутствовала.

Таким образом, опыты, проведенные на людях с использованием интроспективного анализа, внесли некоторую поправку в данные Кеннона. Они показали, что органическое выражение эмоций не столь безразлично для эмоциональных состояний, как полагал Кеннон, исходя из опытов с экстирпациями на животных.

Общие выводы, к которым приходит Кеннон и которые являются выводами из ряда экспериментальных исследований в этой области, заключаются в двух основных положениях. Первый вывод приводит Кеннона и всех физиологов и психофизиологов, работающих в этой области, к опровержению теории

Джемса и Ланге, которая не выдерживает экспериментальной критики, не выдерживает проверки фактами. Именно поэтому одна из основных работ Кеннона называется «Альтернатива к теории Джемса и Ланге».

Другой вывод вытекал из того, что Кеннону как биологу нужно было, конечно, объяснить хотя бы гипотетически парадокс, возникающий в результате его опытов. Если те глубокие органические изменения, которые происходят при сильных эмоциональных реакциях у животного, оказываются совершенно несущественными для эмоций и если эмоция сохраняется, несмотря на вычитание всех этих органических изменений, как же биологически понять, для чего эти глубокие изменения нужны? Если в первой работе Кеннона показана биологическая функциональная значимость тех изменений, которые происходят при проявлении эмоции, то теперь Кеннон ставит вопрос об объяснении с биологической точки зрения того, что кошка, лишенная симпатической нервной системы и всех гуморальных и висцеральных реакций, которые сопровождают аффект страха, реагирует на угрозу по отношению к ее котятам так же, как и кошка, сохранившая эти реакции. Ведь эти реакции с биологической точки зрения становятся непонятными и неестественными, если они не играют существенной роли в биологических функциональных изменениях, которые происходят во время эмоций.

У. Кеннон объясняет противоречие следующим образом: всякая сильная эмоциональная реакция у животного сама по себе есть только начало, но не конец действия и возникает в ситуации критической, жизненно важной для животного. Отсюда понятно, что, по выражению Кеннона, логическим выводом из сильных эмоциональных реакций у животного будет его повышенная деятельность. Так, логическим выводом из страха является у животного бегство, логическим выводом из ярости или гнева — борьба или нападение. Таким образом, все органические реакции существенны не для эмоции как таковой, а для того, что наступит после эмоции. Все изменения — увеличение сахара в крови, мобилизация сил организма на борьбу, на бегство — важны потому, что биологически вслед за сильной реакцией у животного следует усиленная мышечная деятельность, все равно, будет ли это бегство или борьба, нападение — во всех случаях эта подготовка организма должна иметь место.

В условиях лаборатории, говорит Кеннон, кошка, лишенная физиологических симптомов эмоций, ведет себя так же, как и кошка с наличием этих симптомов. Но это бывает только в условиях экспериментальной лаборатории, где дело ограничивается изолированными изменениями; в естественной же обстановке кошка, лишенная этих симптомов, погибла бы скорее, чем кошка, не лишенная их. Если бы кошке пришлось бояться и не только бояться, но и убегать, то естественно, что животное, у которо-

го висцеральные процессы не организовали, не мобилизовали бы организм для бегства, погибло скорее, чем другое животное.

Самый важный экспериментальный довод в пользу этой гипотезы следующий: Кеннон у животных, а его ученики у людей вызывали усиленную мышечную деятельность. Например, они гнали кошку по желобку (как это делает у нас В. Л. Дуров), по которому протекал ток, так что каждое мгновение ток заставлял животное спасаться от него, бежать с максимальной быстротой. Оказалось, что простая мышечная работа, усиленное движение сами по себе в этих случаях давали те же органические изменения, что и сильная эмоция. Иначе говоря, все вегетативные симптомы оказались скорее спутниками и выразителями усиленной мышечной деятельности, чем эмоциями самими по себе.

Против этого существует возражение, что кошка могла быть напугана той ситуацией, которая создавалась. В ответ Кеннон приводит ряд других экспериментов, которые не содержат моментов, пугающих животное, и все же усиленная мышечная деятельность вызывает те изменения, о которых привыкли думать как о спутниках эмоциональной реакции и которые раньше сам Кеннон принимал за существенный момент эмоций. Оказалось, что указанные симптомы не столько спутники эмоций, сколько добавления к эмоциональным моментам, связанные с инстинктом.

С этой точки зрения, говорит Кеннон, теория Дарвина получает неожиданное оправдание. В этой теории не подлежащим сомнению является тот факт, что наши выразительные движения при ряде эмоций действительно могут рассматриваться как рудиментарные по сравнению с выражением этих эмоций у животных. Но слабое место в этой теории то, что автор не мог объяснить прогрессивного развития эмоций, а наоборот, у него получилось их затухание.

У. Кеннон доказал, что отмирает не сама эмоция, а инстинктивные компоненты эмоции. Иначе говоря, роль эмоций в человеческой психике иная; они изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новый план.

Когда охватываешь учение об эмоциях в полноте его исторического развития, то видишь, что, начиная с разных сторон, это историческое развитие шло в одном и том же направлении. Психологические исследования эмоциональной жизни привели к тому же, к чему привели экспериментальные исследования в области психофизиологии. Главнейший принципиальный вывод из работ того направления, о котором я говорил, — своеобразное смещение центра эмоциональной жизни. Кеннон полагал, что главное, сделанное этими работами, то, что они сместили центр эмоциональной жизни от периферии к центру. Он показал, что действительный субстрат, действительные носители эмоциональных процессов — вовсе не внутренние органы вегетативной жизни, не наиболее древние в биологическом смысле органы.

Он показал, что в качестве материального субстрата эмоций выступает не экстрацеребральный механизм, не механизм, лежащий вне человеческого мозга, благодаря чему создалось учение об эмоциях как об отдельном государстве внутри всей психики, но что им является церебральный механизм. Он связал механизм эмоций с мозгом, а это смещение центра эмоциональной жизни от органов периферии к мозгу вводит эмоциональные реакции в общий анатомо-физиологический контекст всех анатомо-физиологических понятий, которые связывают их ближайшим образом с остальной психикой человека.

Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, — теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека.

Если попытаться кратко сформулировать основные итоги этой исследовательской работы, то надо сказать: она сделала в области психологии нечто аналогичное тому, что Кеннон и его ученики сделали в области психофизиологии эмоций, а именно осуществила сдвиг теории эмоций от периферии к центру. Если там механизм эмоций стал рассматриваться не как экстрацеребральный, а как церебральный, если там была показана зависимость эмоциональных реакций от органа, управляющего всеми остальными реакциями, связанными с психикой человека, то и в этой работе было покончено с учением об эмоциональной жизни человека как о «государстве в государстве».

Целый ряд сравнительных связей и зависимостей стал раскрываться перед исследователями в экспериментах, когда, изучая эмоциональную жизнь, стали понимать всю невозможность той ситуации, которая создалась в теории Джемса и Ланге, разделивших эмоции на два класса, ничего общего не имеющих друг с другом, — высших и низших эмоций. Если идти хронологическим путем, то надо прежде всего назвать З. Фрейда, так как он был одним из первых исследователей, который не экспериментально, а клинически чрезвычайно близко подошел теоретически к тому, что составляло главный тракт дальнейших исследований в этой области.

Как известно, Фрейд, анализируя психопатологию эмоциональной жизни, выступил с отрицанием того, что самым важным для изучения эмоции является изучение органических компонентов, сопровождающих ее. Он говорил, как известно, что не знает ничего более безразличного для определения психологической природы страха, чем знание тех органических изменений, которыми он сопровождается. Фрейд упрекал старую одностороннюю органическую психологию Джемса и Ланге в том, что она изучает шелуху и оставляет неизученным самое психологическое ядро, иначе говоря, изучая работу органов, в которых выражается эмоция, она ничего не делает, чтобы изучить эмо-

цию как таковую. Фрейд показал чрезвычайную динамику эмоциональной жизни.

Если сделать чисто формальный вывод из его исследований, то, мне кажется, он останется правильным, несмотря на неправильность основного утверждения Фрейда по существу. В частности, страх, по Фрейду, объясняется тем, что в ряде невротических изменений подавленное сексуальное влечение превращается в страх; страх становится невротическим состоянием, эквивалентом целого ряда недостаточно удачно подавленных, вытесненных желаний ребенка. Фрейд доказал, как амбивалентна эмоция на ранних ступенях развития. И как ни ложно объяснение развития, которое дает Фрейд этой амбивалентной эмоции, сам факт прочно вошел в учение о том, что эмоция не существует в самом начале, что вначале происходит некоторая дифференциация ядра, в котором содержатся противоположные чувства.

Это положение было важно в другом отношении: оно наметило какие-то простейшие возможности в понимании движения эмоциональной жизни. Но главная заслуга Фрейда в данной области следующая: он показал, что эмоции не всегда были такими, какими являются сейчас, что они некогда, на ранних ступенях детского развития, были другими, чем у взрослого человека. Он доказал, что они не «государство в государстве» и не могут быть поняты иначе, чем в контексте всей динамики человеческой жизни. Только здесь эмоциональные процессы получают свое значение и свой смысл. Другое дело, что Фрейд остался натуралистом, каким был и Джемс, трактующим психику человека как чисто природный натуральный процесс, и исследователем, который подходил к динамическим изменениям эмоций лишь в известных натуралистических пределах.

Аналогичные достижения в учении об эмоциях получены в работах А. Адлера и его школы. Здесь с помощью наблюдений было показано, что эмоция по функциональному значению связана не только с той инстинктивной ситуацией, в которой она появляется, как это, в частности, происходит у животных, но что она является одним из моментов, образующих характер, что общие взгляды человека на жизнь, структура его характера, с одной стороны, находят отражение в определенном круге эмоциональной жизни, а с другой — определяются этими эмоциональными переживаниями.

Как известно, такое представление о характере и эмоциях привело к тому, что учение об эмоции стало неотъемлемой и центральной частью учения о человеческом характере. Получилось нечто прямо противоположное тому, что было раньше. Если раньше эмоция рассматривалась как удивительное исключение, как умирающее племя, то сейчас эмоция стала связываться с характерообразующими моментами, т. е. с процессами по-

строения и образования основной психологической структуры личности.

В учении К. Бюлера, который с экспериментальной стороны сделал для современной детской психологии больше, чем многие другие, показаны чрезвычайно интересные сдвиги в психологической «топике» эмоций, т. е. в том, какое место занимают эмоции по отношению к различным психическим процессам. Если очень грубо и схематично изложить выводы Бюлера из его экспериментов (а эксперименты — лучшее в его работе), то можно представить его теорию в следующем виде. Отправляясь от критики фрейдовских представлений об эмоциональной жизни, Бюлер обращает внимание не только на то, что на ранней ступени развития психическая жизнь и деятельность ребенка не определяются исключительно принципом удовольствия, но и на то, что само удовольствие в детском возрасте, рассматриваемое как двигатель, толкающий к тому или иному поступку, мигрирует, блуждает, меняет свое место в системе других психических функций. Бюлер связывает это со своей известной теорией, схематически разделяющей развитие поведения на три ступени: инстинкт, дрессура и интеллект. На основании этой теории Бюлер пытается показать в экспериментально организованных детских играх, что момент удовольствия сдвигается по мере развития ребенка, меняя свое отношение к тем процессам, с которыми он связан. Первой стадией удовольствия является Endlust, т. е. конечное удовольствие. Это момент, характеризующий инстинктивные процессы, по преимуществу связанные с голодом, жаждой, которые сами по себе носят неприятный характер. Первые моменты насыщения сопровождаются явным выражением признаков удовольствия, но по мере завершения инстинктивного акта наступает Endlust — эмоциональное переживание, которое лежит в конце инстинктивной деятельности. Как известно, такова в примитивном и первоначальном виде организация человеческого полового влечения, центральный момент, связанный с удовольствием, заключается в конечном, разрешающем моменте этого инстинктивного акта. Отсюда Бюлер делает заключение, что в плане инстинктивной жизни эмоции, в частности эмоции удовольствия, принадлежит такая конечная, завершающая роль. Эмоции являются как бы чрезвычайно ярко окрашенным моментом в системе психической жизни, который обеспечивает инстинктивной деятельности ее целостное протекание до конца инстинктивного акта.

Вторая стадия, по Бюлеру, функциональное удовольствие (Funktionslust). Эта стадия проявляется в ранней форме детских игр, когда ребенку доставляет удовольствие не столько результат, сколько самый процесс деятельности: здесь удовольствие переместилось от конца процесса к его содержанию, к самому функционированию. Бюлер замечает это и в детской еде. Ребе-

нок в раннем младенчестве и младенец в более поздние месяцы начинают приходить к удовольствию не только по мере насыщения и утоления жажды, но в самом процессе еды, самый процесс становится для них возможным удовольствием. Психологически, говорит Бюлер, то, что ребенок может стать лакомкой, является выражением возникающей Funktionslust, возникновение непосредственного удовольствия локализовано не в конечном эффекте, а в самом процессе деятельности.

Наконец, от второй стадии Бюлер отличает третью стадию, которая связана с предвосхищением удовольствия, т. е. с эмоционально окрашенным переживанием, возникающим в начале самого процесса, когда ни результат действия, ни само выполнение не являются центральным пунктом в целостном переживании ребенка, а когда этот центральный пункт сдвигается к самому началу (Vorlust).

Такими особенностями отличаются процессы творческой игры, отгадки, решение какого-нибудь вопроса. Здесь ребенок с радостью находит решение, а затем выполняет то, что он нашел, но получение того, что он должен получить в результате действия, уже не имеет для него существенного значения.

Если мы посмотрим на эти сдвиги в деятельности ребенка с точки зрения их значения, то увидим, что они совпадают с тремя ступенями развития поведения, о которых говорит Бюлер. В плане инстинктивной деятельности господствует такая организация эмоциональной жизни, которая связана с заключительным моментом (Endlust). Удовольствие, получаемое в самом процессе деятельности, необходимый биологический момент для выработки всякого навыка, для которого нужно, чтобы сама деятельность, а не ее результаты находили в себе все время поддерживающий стимул. Наконец, деятельность, превращающаяся в интеллектуальную, сущность которой заключается в том, что Бюлер называет реакцией отгадки (или ага-реакцией), характеризуется такой организацией эмоциональной жизни, когда ребенок выражает эмоциональное переживание в начале этой деятельности, само удовольствие приводит здесь в движение деятельность ребенка по-иному, чем когда оно развивается в тех двух планах, о которых говорилось раньше.

Другой общий вывод заключается в том, что эмоциональные процессы, как показывает исследование Бюлера, не оседлые, а кочевые в нашей жизни; они не имеют закрепленного, раз и навсегда данного места. Мои данные убеждают меня в том, что найденные сдвиги от конечного удовольствия к предвосхищающему являются бледным выражением всего многообразия, которое возможно в эмоциональной жизни и из которого складывается реальное содержание развития эмоциональной жизни ребенка.

Пожалуй, заканчивая этот раздел фактической части нашей

сегодняшней темы, я бы мог схематически рассказать о некоторых последних работах, в частности о работе Э. Клапареда, которая ценна тем, что соединила исследование нормального и ненормального ребенка с экспериментальным исследованием взрослого человека, о работах К. Левина, немецкого психолога, принадлежащего к школе структурной психологии, который, как известно, провел ряд исследований в области психологии аффективной и волевой жизни. В двух словах я назову главнейшие итоги тех и других работ и сразу же перейду к заключению.

Значение работ Клапареда в том, что в них удалось экспериментально расчленить понятия эмоции и чувства и их внешнее выражение. Клапаред различает эмоции и чувства как процессы, часто встречающиеся в сходных ситуациях, но в сущности различные. Но так как сегодня нас не могут интересовать вопросы классификации эмоций, а интересует вопрос по существу, то мы остановимся не на этой стороне его учения, а на том, что ему удалось показать теснейшую связь эмоций с остальными процессами душевной жизни и психическое многообразие самих эмоций.

Как известно, Фрейд первым поставил вопрос о том, что традиционное учение о биологической полезности эмоций должно быть взято под сомнение. Фрейд, наблюдая невротическое состояние детского и зрелого возраста, на каждом шагу видит поразительный факт, от которого не может отвертеться никакой психолог: оказывается, невротизированный человек и ребенок представляют образец душевной жизни, расстроенной в результате нарушения эмоциональной деятельности. Если правильно старое положение (эмоции — биологически полезное приспособление), то непонятно, почему же эмоции являются причинами таких глубоких и длительных расстройств всего поведения, почему, находясь в состоянии волнения, мы не можем последовательно думать, почему, находясь в расстроенных чувствах, мы не можем последовательно и планомерно действовать, почему в состоянии сильного аффекта мы не способны давать отчет в своем поведении, контролировать свои поступки, иначе говоря, почему острые движения эмоциональных процессов приводят к таким изменениям всего сознания, которые отодвигают на задний план течение ряда функций, обеспечивающих нормальную жизнь сознания. Действительно, при примитивном биологическом и натуралистическом истолковании человеческих эмоций становится совершенно непонятным, почему же эти биологические приспособления, которые так же древни, как сам человек, которые так же необходимы, как потребность в пище и воде, почему же эти самые эмоции являются источником таких сложных пертурбаций в человеческом сознании.

Обратный вопрос, который задает Клапаред, заключается в следующем: если главнейшее функциональное значение эмоций

сводится к их биологической полезности, то как объяснить, что мир человеческих эмоций, становящийся все более разнообразным с каждым новым шагом, который человек делает по пути своего исторического развития, приводит не только к расстройствам психической жизни, о которых говорит Фрейд, но и ко всему многообразию содержания психической жизни человека (оно находит свое выражение хотя бы в искусстве)? Почему всякий шаг на пути человеческого развития вызывает работу этих «биологических» процессов, почему интеллектуальные переживания человека сказываются в форме сильных эмоциональных переживаний, почему, наконец, говорит Клапаред, каждый важный поворотный момент в судьбе ребенка и человека так ярко окрашен эмоциональными моментами?

Пытаясь ответить на эти вопросы, Клапаред приводит в пример зайца, который испуган, бежит и боится, но спасает его от опасности не то, что он боится; наоборот, то, что он боится, часто расстраивает его бег и губит его. Исходя из этого, Клапаред постарался доказать, что наряду с полезными биологическими эмоциями существуют процессы, которые он называет чувствами. Они являются катастрофами в поведении и возникают тогда, когда биологически адекватная реакция на ситуацию невозможна. Когда животное пугается и убегает, то это одна эмоция, а когда животное испугано настолько, что не может бежать, происходит процесс иного рода.

То же самое у человека; здесь мы имеем дело с процессами, которые играют совершенно разную роль, если их рассматривать с внутренней стороны, хотя они кажутся сходными, если рассматривать их с внешней стороны. Так, человек, который знает об опасности дороги и заранее вооружается, и человек, который не знает этого и подвергается нападению; человек, который может убежать, и человек, которого застает опасность врасплох, иначе говоря, человек, который может адекватно найти выход из ситуации, и человек, который не может его найти, — в обоих случаях будут иметь место процессы, отличные по своей психологической природе. Эксперимент Клапареда и изучает реакции с разными исходами, и это приводит его к разделению аффективной жизни на эмоции и чувства. Это различение имеет большое значение именно потому, что в старой психологии черты эмоции и черты чувства смешивались механически и приписывались одним и тем же процессам, которые в действительности не существуют.

Следует упомянуть, наконец, и работы К. Левина, которые экспериментально показали очень сложную динамику эмоциональных реакций в системе других психических процессов. В частности, он провел первое экспериментальное исследование такого процесса, который, с легкой руки Фрейда и Адлера, счи-

тался недоступным экспериментальному изучению и красноречиво назывался «психологией глубины».

К. Левин показал, как одно эмоциональное состояние превращается в другое, как возникает замещение эмоциональных переживаний, как неразрешенная, не доведенная до конца эмоция продолжает существовать часто в скрытом виде. Он показал, как аффект входит в любую структуру, с которой связан. Основная идея Левина заключается в том, что аффективные, эмоциональные реакции не могут встречаться в изолированном виде, как особые элементы психической жизни, которые лишь позднее сочетаются с другими элементами. Эмоциональная реакция есть своеобразный результат данной структуры психического процесса. Левин показал, что исходные эмоциональные реакции могут возникать как в спортивной деятельности, развивающейся во внешних движениях, так и в спортивной деятельности, протекающей в уме, например в шахматной игре. Он показал, что в этих случаях возникают различные содержания, соответствующие разным реакциям, но структурное место эмоциональных процессов остается тем же самым.

Перейду к выводам. Обе линии, которые я старался проследить в лекции: с одной стороны, анатомические и физиологические исследования, перенесшие центр эмоциональной жизни от внемозгового механизма к мозговому, а с другой — психологические исследования, переместившие эмоции с задворков человеческой психики на передний план и выведшие их из изолированного состояния «государства в государстве», введя их в структуру всех остальных психических процессов, — обе эти линии встречаются в психопатологии, как это всегда имеет место в изучении психической жизни.

В психопатологии мы находим блестящую аналогию, которая дала повод клиницистам совершенно независимо от Кеннона, Клапареда и других сформулировать обе стороны того тезиса, который возникает из объединения этих двух сторон одного и того же учения. Так как в наш курс не входят данные психопатологии, я могу ограничиться лишь суммарными выводами. С одной стороны, при нервных поражениях и заболеваниях клиницисты неоднократно наблюдали случаи, когда у человека вследствие болезненного поражения мозга, в частности зрительного бугра в подкорковой области, возникает насильственный смех или улыбка, появляющиеся через каждые несколько минут. Характерно, что это состояние не вызывает эмоции радости, но переживается самим больным как мучительная, навязанная гримаса, которая находится в резком контрасте с его действительным состоянием.

Мне пришлось экспериментально изучить и описать один из случаев таких навязчивых движений, возникших в результате энцефалита и приведших женщину к глубоким, мучительным

переживаниям. Она чувствовала страшный контраст между тем, что выражало ее лицо и что она переживала в действительности. Нечто подобное создал в своем воображении В. Гюго в романе «Человек, который смеется».

С другой стороны, клиницисты, в частности Вильсон и Г. Хэд, которым психология обязана большими вкладами, наблюдали обратное явление. При одностороннем поражении зрительного бугра они наблюдали чрезвычайно интересные изменения эмоциональной жизни: человек, нормально испытывающий эмоциональную реакцию, идущую с правой стороны тела, испытывает болезненную реакцию, когда раздражение идет с левой стороны.

Аналогичные случаи приходилось видеть и мне. Если вы прикладываете такому человеку припарки справа, то он испытывает обычное приятное ощущение. Стоит же приложить такие же припарки с левой стороны, мы наблюдаем неумеренное выражение восторга. Чувство приятности увеличивается до патологических размеров. То же самое происходит при прикосновении скользким, холодным и т. д. Э. Кречмером описан больной со сложными состояниями, связанными, в частности, с переживанием музыки. Он испытывал различные переживания в зависимости от того, каким ухом он слушал музыку.

Эти исследования, идущие главным образом из нервной клиники, дали, с одной стороны, психологический материал, который показал правильность точки зрения Кеннона; с другой — материал, который показал, что анатомическим субстатом эмоциональных реакций являются, по-видимому, определенные церебральные механизмы подкорковой области, или, точнее, области зрительного бугра, связанного многими путями с лобными долями коры. Отсюда корково-подкорковая локализация эмоций становится столь же определенной в глазах современной неврологии, как локализация моторных центров речи в области Брока и сенсорных центров речи в зоне Вернике.

Эти исследования касались психопатологии в узком смысле слова, в частности патологии шизофрении. Сюда относятся работы Э. Блейлера, которые показали, что при патологических изменениях наблюдается следующее изменение эмоциональной жизни: сами по себе основные эмоции сохраняются, но, если можно так выразиться, нормальное место этих эмоций в душевной жизни человека сдвинулось, сместилось. Будучи способным эмоционально реагировать, человек в целом являет картину расстройства сознания, из-за того что эмоции потеряли в его душевной жизни то структурное место, которое принадлежало им раньше. В результате у больного возникает совершенно своеобразная система отношений между эмоциями и мышлением. В частности, ярчайшим примером такой новой психологической системы, которая имеет аналогом нормальное сознание, но которая является выражением психопатологического состояния,

служит хорошо изученное Блейлером и экспериментально доказанное К. Шнейдером состояние аутистического мышления.

Под аутистическим мышлением разумеется такая система мышления, когда мысли направлены не различными задачами, стоящими перед мышлением, а эмоциональными тенденциями, когда, следовательно, мышление подчинено логике чувства. Однако такое изображение аутистического мышления, которое давалось на первых порах, несостоятельно: оказывается, что и наше мышление, которое противостоит аутистическому мышлению, не лишено эмоциональных моментов. Наше реалистическое мышление часто вызывает более значительные, интенсивные эмоции, чем аутистическое. Исследователь, который с воодушевлением и интересом ищет чего-нибудь, связан в процессе мышления с эмоциональными переживаниями не меньше, а то и больше, чем шизофреник, погруженный в аутентические мысли.

Отличием аутистического мышления от реалистического является то, что хотя там и здесь мы имеем известный синтез интеллектуального и эмоционального процессов, но в случае реалистического мышления эмоциональный процесс играет скорее ведомую, чем ведущую, скорее подчиненную, чем главенствующую, роль, а в аутистическом мышлении он выступает в ведущей роли; наоборот, интеллектуальный процесс в отличие от того, как он выступает в системе реалистического мышления, оказывается не ведущим, а ведомым.

Короче говоря, современные исследования аутистического мышления показали, что оно представляет собой своеобразную психологическую систему, в которой имеется не повреждение самих по себе интеллектуальных и эмоциональных моментов, а патологическое изменение их соотношения. Анализ этого аутистического мышления, которое мы должны сблизить с воображением ребенка и нормального человека, будет темой нашей следующей беседы. Я надеюсь в ней затронуть на конкретном материале понятие, неоднократно привлекавшееся и ни разу не раскрытое в психологической системе. Мы увидим, как в развитии эмоциональной жизни систематическая миграция, изменение места психической функции в системе определяют и ее значение во всем ходе развития эмоциональной жизни.

Таким образом, мы будем иметь возможность провести преемственную нить от сегодняшней беседы к следующей и в теме о воображении затронуть на примере конкретной психологической системы то, к чему мы пришли в результате анализа мышления и анализа эмоций. На этом я могу закончить, отнеся теоретические выводы к следующей главе, к учению о воображении.

Лекция пятая

Воображение и его развитие в детском возрасте

Для старой психологии, в которой чаще всего все виды психической деятельности человека рассматривались как известные ассоциативные комбинации прежде накопленных впечатлений, проблема воображения была неразрешимой загадкой. Волей-неволей старая психология должна была сводить воображение к другим функциям, потому что самое существенное отличие воображения от остальных форм психической деятельности человека заключается в следующем: воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением. Следовательно, для ассоциативной психологии, которая рассматривала всякую деятельность как комбинирование уже бывших в сознании элементов и образов, воображение должно было быть неразрешимой загадкой.

Известно, что старая психология пыталась обойти эту загадку путем сведения воображения к другим психическим функциям. В сущности, эта идея и лежит в основе всего старого психологического учения о воображении, которое, как выразился Т. Рибо в известной работе о воображении, рассматривает два его вида, выделяя, с одной стороны, так называемое воспроизводящее воображение и, с другой, творческое, или воссоздающее, воображение.

Воспроизводящее воображение — та же самая память. Под воспроизводящим воображением психологи понимали такую деятельность психики, при которой мы воспроизводим в сознании ряд образов, пережитых нами, но восстанавливаем их тогда, когда непосредственных поводов для восстановления нет. Такая деятельность памяти, которая состоит в возникновении в сознании прежде пережитых образов и не связана с непосредственным актуальным поводом для их воспроизведения, называлась старыми психологами воображением.

Различая эту форму воображения от памяти в истинном смысле слова, психологи говорили так: если я, видя сейчас какой-нибудь пейзаж, вспоминаю другой, похожий пейзаж, который я когда-то видел, видел где-то в другой стране, то это дея-

тельность памяти, потому что наличный образ, наличный пейзаж вызывает во мне пережитый образ. Это обычное движение ассоциаций, которое лежит в основе функций памяти. Но если я, погруженный в собственное раздумье и мечты, не видя никакого пейзажа, воспроизвожу в памяти пейзаж, который видел когда-то, то эта деятельность будет отличаться от деятельности памяти тем, что непосредственным толчком для нее служит не наличие вызывающих ее впечатлений, а какие-то другие процессы.

Иначе говоря, эти психологи нащупали верную мысль, что деятельность воображения даже тогда, когда оно оперирует с прежними образами, является деятельностью, которая психически обусловлена иначе, чем деятельность памяти.

Однако здесь психологи наталкиваются на следующее обстоятельство: вспоминаю ли я прежний пейзаж, глядя на настоящий, или же я вспоминаю его, когда в голове у меня промелькнуло слово — название местности, напомнившее мне пейзаж, который я видел, от этого дело по существу не меняется. Разница между памятью и воображением заключается не в самой деятельности воображения, а в тех поводах, которые вызывают эту деятельность. Сама же деятельность в обоих случаях оказывается очень сходной, потому что, если стоять на точке зрения атомистической психологии, которая из элементов создает сложные формы деятельности, нет другого пути для объяснения деятельности воображения, как предположение о том, что какое-то наличие образов вызывает ассоциированные с ними образы. При таком подходе проблема воспроизводящего воображения целиком сливалась с проблемой памяти: она рассматривалась как одна из функций памяти среди многих других ее функций.

Труднее обстояло дело с тем видом деятельности, который психологи называют творческим воображением. Здесь на первый план выдвигается отличие, о котором я уже говорил, а именно присущие воображению моменты создания новых образов, которых не было в сознании, не было в прошлом опыте.

Возникновение новых творческих образов ассоциативная психология объясняла случайными своеобразными комбинациями элементов. При творческом воображении появляются новые комбинации из этих элементов, которые сами не являются новыми. Это основной закон воображения с точки зрения старой психологии, выразителями которой были В. Вундт и Т. Рибо, говорившие, что воображение способно создавать многочисленные новые комбинации прежних элементов, но не способно создать ни одного нового элемента.

Я должен сказать, что работа этих психологов в значительной степени была плодотворной, так, они показали шаг за шагом чувственную обусловленность процессов воображения. Они показали, по выражению одного из психологов, что наша мечта витает не по прихоти, а связана со всем опытом того чело-

века, который мечтает, что все самые фантастические представления в конечном счете сводятся к неизвестным комбинациям элементов, встречавшихся в прежнем опыте человека, что даже в сновидении мы не можем увидеть ничего такого, что так или иначе, в том или ином виде не было когда-то пережито нашим сознанием в состоянии бодрствования, и что самые фантастические представления не являются фантастическими с точки зрения элементов, которые в них содержатся. Иначе говоря, этими психологами как нельзя лучше была раскрыта реальная подпочва воображения, связь воображения с прежним опытом, с уже накопленными впечатлениями. Но другая сторона проблемы, заключающаяся в том, чтобы показать, что же в воображении является основой той деятельности, которая позволяет представить все эти уже накопившиеся впечатления в совершенно новом виде, в новой комбинации, была не решена, а обойдена.

Психологи старой школы отвечали на этот вопрос очень просто: новая комбинация возникает чисто случайно, а потому, как гласит один из законов старой психологии, новая комбинация воображения возникает из новых констелляций, т. е. из новых отношений отдельных элементов между собой. Типичным в вундтовском учении о сновидении является то, что Вундт пытается показать: каждый элемент сновидения — это впечатление, которое было пережито сознанием в состоянии бодрствования, и фантастическая комбинация элементов сновидений обязана своим происхождением совершенно своеобразной констелляции, т. е. своеобразному сочетанию элементов. А совершенно своеобразная констелляция возникает потому, что наше «сонное» (сновидное) сознание находится в совершенно особых условиях: оно глухо и слепо к впечатлениям внешнего мира. Спящий человек не видит, не слышит, т. е. не воспринимает органами чувств внешних раздражений, все они доходят до него в искаженном виде, но «сонное» сознание воспринимает ряд внутриорганических раздражений. Наконец, «воскрешение» по ассоциативным путям отдельных образов совершается случайно, благодаря тому, что в коре головного мозга происходит своеобразное распределение процессов возбуждения, а в зависимости от этого и возникает ряд случайных комбинаций.

Таким образом, сновидение, по Вундту, и есть случайная констелляция, случайная комбинация ряда отрывочных впечатлений, вырванных из первичного контекста. Обычно, говорит он, вспоминая что-нибудь о каком-то человеке, мы связываем его с какой-то обстановкой, а во сне этот человек связывается у нас с совсем другой обстановкой, возникшей по другой ассоциативной цепи. В результате, говорит Вундт, и получается та чепуха, т. е. тот с виду бессмысленный, но с точки зрения анализа совершенно детерминированный строй образов, который лежит в основе сновидений. Как известно, Вундт и все психологи, стоя-

щие на этой точке зрения, считали, что фантазия человека принципиально ограничена количеством образов, полученных ассоциативным путем, и что никакие новые, непережитые связи между элементами не могут быть добавлены в процессе деятельности воображения, что творческое начало воображению не присуще и что воображение имеет ограниченный круг комбинаций, внутри которых оно и разыгрывается.

В качестве одного из моментов психологи приводили факт повторяемости сновидений, когда один и тот же сон или напоминающие друг друга комбинации сновидений встречаются на протяжении всей жизни у одного и того же человека. Естественным следствием этого факта является положение об ограниченной возможности комбинирования.

Там, где эти психологи пытались доказать, что воображение есть детерминированная деятельность, что полет фантазии совершается закономерно, они были правы и находили очень важный материал для подтверждения этой мысли. Но наряду с этим они обходили проблему возникновения новых элементов воображения. Закон Вундта гласит: впечатление, или мысль, или живое созерцание свадьбы может привести к противоположному представлению, например к представлению о вечной разлуке, о гробе; определенное представление может напомнить людям противоположное, но не постороннее положение; впечатление свадьбы не может навести человека на мысль о зубной боли, потому что свадьба и зубная боль не связаны. Иначе говоря, воображение крепко-накрепко коренится в содержании нашей памяти.

Творческое воображение, хотя оно и является в известной мере воспроизводящим воображением, как форма деятельности не сливается с памятью. Оно рассматривается как особая деятельность, представляющая своеобразный вид деятельности памяти.

Мы видим, таким образом, что как в тех проблемах, которые мы рассматривали до сих пор, так и в проблемах воображения самое существенное оставалось неразрешимым. Атомистическая психология была бессильна объяснить, как становится мышление, как возникает разумная целесообразная деятельность, она оставалась бессильной и в объяснении того, как возникает творческое воображение. В ее учении имелись противоречия, они-то и были фактическим пунктом, откуда началось резкое расчленение психологии на каузальную, причинную, и описательную, интуитивистическую.

Исходя из невозможности для ассоциативной психологии объяснить творческий характер воображения, интуитивистическая психология сделала в этой области то же, что и в области мышления: и там и здесь она, по выражению Гете, проблему сделала постулатом. Когда требовалось объяснить, как в сознании возникает творческая деятельность, идеалисты отвечали, что со-

знанию присуще творческое воображение, что сознание творит, что ему присущи априорные формы, в которых оно создает все впечатления внешней действительности. Ошибка ассоциативной психологии, с точки зрения интуитивистов, заключается в том, что они исходят из опыта человека, из его ощущений, из его восприятий как из первичных моментов психики и, исходя из этого, не могут объяснить, как возникает творческая деятельность в виде воображения. На самом деле, говорят интуитивисты, вся деятельность человеческого сознания проникнута творческим началом. Само наше восприятие возможно только потому, что человек привносит нечто и от себя в то, что воспринимает во внешней действительности. Таким образом, в современных идеалистических учениях две психологические функции поменялись местами. Если ассоциативная психология сводила воображение к памяти, то интуитивисты пытались показать, что сама память есть не что иное, как частный случай воображения. На этом пути идеалисты часто доходят до того, что и восприятие рассматривают как частный случай воображения. Восприятие, говорят они, есть воображаемый, строящийся умом образ действительности, который опирается на внешнее впечатление как на точку опоры и который обязан своим происхождением и возникновением творческой деятельности самого познания. Таким образом, контраверза между идеализмом и материализмом в проблеме воображения, как и в проблеме мышления, свелась к вопросу о том, является ли воображение первоначальным свойством познания, из которого развиваются постепенно все остальные формы психической деятельности, или само воображение должно быть понято как сложная форма развитого сознания, как высшая форма его деятельности, которая в процессе развития возникает на основе прежней. Бессилие атомистической точки зрения, как и бессилие идеалистической точки зрения в следующем: обе решали вопрос в одинаковой мере метафизически в том смысле, что, принимая за изначальное воспроизводящую деятельность сознания, они тем самым закрывали путь для объяснения того, как же возникает творческая деятельность в процессе развития. По мнению Вундта, казалось абсурдным допустить, что в воображении можно связать впечатление или мысль о свадьбе с мыслью о зубной боли. Этим самым он игнорировал те очевидные факты, что наше воображение, развиваясь, делает гораздо более смелые скачки, связывает гораздо более отдаленные вещи, чем те, о которых он говорил; в конце жизни Вундт должен был признать это в своей работе о фантазии как основе искусства.

Идеализм оказался здесь бессильным в том отношении, что приписал сознанию первичное творческое свойство и, таким образом, зачислил воображение в круг тех первичных творческих деятельностей сознания, которые, по номенклатуре Г. Дриша,

А. Бергсона и других виталистов и интуитивистов, присущи сознанию с момента его возникновения. По известной формуле Бергсона, воображение столь же изначально присуще нашему сознанию, как свобода воли. Это свободная деятельность, протекающая в условиях материального мира и потому так или иначе пересекающаяся с ним, но сама по себе деятельность автономная. Близко к этой точке зрения стоял и У. Джемс, говорящий о воле, управляющей творческой деятельностью, что каждый акт здесь содержит «фиат» — божественное слово, с помощью которого бог сотворил мир.

Для того чтобы постановка этой проблемы в современной идеалистической психологии была ясна до конца, остается сказать последнее. Вопрос о природе воображения, как чрезвычайно важный, был переведен в генетическую плоскость и свелся к вопросу о его первичности.

В детской психологии этот вопрос начал получать свое разрешение. Сейчас в общей психологии невозможно экспериментально подойти к проблеме воображения, игнорируя материал, который накоплен в детской психологии.

Посмотрим, какие новые сдвиги мы имеем в детской психологии по этому вопросу. Моей задачей совсем не является обрисовать ход разрешения этой проблемы со всей исторической полнотой, но я должен затронуть и историю этого вопроса.

Представителем той идеи, что воображение первично, что оно изначальная форма детского сознания, из которой возникает все прочее сознание личности, является психоанализ и его создатель З. Фрейд. Согласно его учению, два принципа регулируют психическую деятельность ребенка: принцип наслаждения, или удовольствия, и принцип реальности. Ребенок стремится вначале получить наслаждение, или удовольствие; в раннем возрасте этот принцип господствующий.

Ребенок является существом, биологические потребности которого достаточно охраняются взрослыми людьми. Он не добывает себе пищу, одежду — все делает для него взрослый. Это единственное существо, которое, по Фрейду, вполне эмансипировано от реальности. Это существо погружено в удовольствие; отсюда сознание ребенка развивается как сознание грезящее, т. е. такое, основная функция которого не отражение реальности, в которой он живет, и не деятельность по переработке тех или иных впечатлений, а только обслуживание желаний и чувственных тенденций ребенка. У него нет восприятий реальной действительности, у него сознание галлюцинаторное.

Эта идея в отношении интересующей нас проблемы развита в работах Пиаже. Исходная точка зрения Пиаже заключается в том, что первичной является деятельность воображения или мышления, не направленная на действительность. Но, говорит он, между младенческим мышлением, вовсе не направленным

на действительность, и мышлением взрослого человека — реалистическим мышлением — существуют переходные формы. Такой переходной, или промежуточной, или смешанной, формой между воображением и реальной мыслью Пиаже считает детскую эгоцентрическую мысль. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению, т. е. от мышления, напоминающего легкое сновидение, грезы, мечты, или, как образно говорит Пиаже, некоторое миражное построение, которое витает в области нереального, только желаемого, к мышлению, задачей которого является приспособление к действительности и воздействие на эту действительность.

Как известно, мы обязаны Пиаже рядом интересных экспериментальных исследований младенческого возраста. Сущность исследований с их фактической стороны заключается в следующем: Пиаже экспериментально показал, что младенец недостаточно четко различает в сознании впечатления, которые получает из внешнего мира, и впечатления, которые получает сам от себя. Его «я» и внешняя действительность недостаточно еще дифференцированы в сознании; он часто смешивает одно и другое и в зависимости от этого плохо различает собственные действия и поступки и действия и поступки, происходящие вовне. У него возникает ряд путаных связей, которые Пиаже чрезвычайно остроумно и убедительно показал экспериментально.

Так, если ребенок производит какое-либо движение, которое по времени совпадает с каким-нибудь другим приятным для него впечатлением, то младенец склонен случайно совпавшее приятное для него внешнее впечатление рассматривать, сказали бы мы языком взрослого, как результат своего предшествующего движения. Это ясно из того, что если впечатление не повторяется, то ребенок вновь и вновь производит свои движения, чтобы вызвать это впечатление. Пиаже проводил опыт с пятимесячной девочкой. Ребенок, игравший карандашом и стучавший им по дну жестяной коробки, наталкивался на то, что одновременно с тем, как он ударял карандашом о коробку, в комнате раздавался звонок или экспериментатор, спрятавшись, издавал крик, подражая крику птицы. Ребенок снова ударяет по коробочке, на этот раз совершенно иначе — ударяет один раз и ждет. Раздается крик. Ребенок повторяет свое движение явно с тем, чтобы вызвать неизвестно откуда идущие впечатления. Но вот ребенок стучит, а крик не раздается. Тогда ребенок сердито бьет много раз в жестяную коробку, добиваясь крика, начинает неудовлетворенно стучать с другой стороны. Иначе говоря, ребенок своим поведением показывает то, что совпало случайно с его собственным движением, принимается им как непосредственный результат этого движения.

Ж. Пиаже основывается на этом исследовании младенческо-

го возраста, но, понимая, что оно недостаточно правомочно, переходит к другому методу, к методу интерполяции, рассматривая ребенка по ступеням развития. Чем младше ребенок, тем, по Пиаже, его эгоцентризм сильнее, тем больше его мысль направлена на удовлетворение его желаний. Эгоцентризм у семилетнего ребенка сильнее, чем у десятилетнего, у трехлетнего — сильнее, чем у пятилетнего, и т. д. Идя этим путем, мы должны констатировать далее, что на ранних ступенях развития у ребенка господствует абсолютный эгоцентризм.

Что же такое эгоцентризм? Пиаже отвечает, что это чистый солипсизм, т. е. чистое состояние сознания, которое не знает никакой действительности, кроме самого себя, которое живет в мире собственных построений. Детский солипсизм — такое состояние, которое имеется на начальных этапах развития детского сознания вообще; через промежуточные формы эгоцентризма в детском сознании постепенно начинает развитие логическая, реалистическая мысль взрослого человека.

Чтобы перейти от изложенного к учению о воображении в детском возрасте, необходимо конспективно перечислить основные моменты развития сознания ребенка, начиная с раннего возраста, и проследить, как оно развивается. Этих моментов несколько. Пиаже, как и все другие исследователи, здесь многим обязан Фрейду. Согласно этой точке зрения, первичная форма воображения есть деятельность подсознательная, отличная от реалистического мышления, которое является сознательной деятельностью. Отличие авторы видят прежде всего в том, что в реалистическом мышлении отдается отчет относительно целей, задач и мотивов, которыми оно приводится в действие. Мышление же, которое руководствуется фантазией, не осознает основных задач, целей и мотивов — все это остается в сфере подсознательной. Первое отличие заключается, следовательно, в том, что реалистическая мысль сознательна, а фантазия в своей основе подсознательна. Второе отличие заключается в отношении к действительности. Реалистическое развитое сознание подготавливает нашу деятельность, связанную с действительностью. Воображение есть деятельность, которая в этом отношении всецело обнаруживает принцип удовольствия, т. е. функция его иная.

Третье отличие видят в том, что реалистическая мысль может быть сообщена словесно, она социальна и вербальна. Социальна в том отношении, что, поскольку она отражает внешнюю деятельность, одинаковую для различных сходно устроенных сознаний, она может быть сообщена, передаваема; так как основным средством сообщения, передачи является слово, то реалистическая мысль одновременно и социальная, и вербальная мысль. Человек с большей или меньшей полнотой передает содержание и ход своей мысли. Наоборот, аутистическое мышление не социально, а индивидуально, потому что обслуживает желания, ни-

чего общего не имеющие с социальной деятельностью человека. Оно есть бессловесное, образное, символическое мышление, такое, которое проникает в построение ряда фантастических образов и не является сообщаемым.

Можно привести еще ряд отличий, но для нас достаточно и этих. Следовательно, воображение в его первичных формах рассматривается этими авторами как деятельность подсознательная, как деятельность, обслуживающая не познание реальности, а получение удовольствия, как деятельность несоциального, несообщаемого характера.

Эта точка зрения встретила первые и самые существенные возражения фактического характера со стороны биологически мыслящих психологов, хотя, казалось бы, этот взгляд в известной мере продиктован ультрабиологическими воззрениями, потому что он рассматривает человека как существо, развивающееся вначале не социально, но к которому социальная деятельность присоединяется как нечто внешнее, вторичное.

Биологически мыслящие психологи установили два капитальных факта. Первый касается мышления и воображения у животных. Очень точно и очень интересно поставленный эксперимент голландского исследователя К. Бойтендейка, как и другие эксперименты, показал, что в животном мире мы почти не находим элементов аутистического мышления или фантазии в собственном смысле слова. С биологической точки зрения трудно допустить, что первично в филогенезе возникает мышление как функция удовлетворения, удовольствия, но не как функция познания действительности. Ни одно животное, говорил Блейлер, не могло бы просуществовать ни одного дня, если бы психическая деятельность этого животного, теснейшим образом связанная со всей его жизнедеятельностью, была эмансипирована от действительности, т. е. если бы она не давала ему представления об окружающей реальности, отражения реальности соответственно уровню психической деятельности, на котором стоит данное животное. Итак, было бы невозможно допустить теоретически, а после исследований Бойтендейка нельзя допустить и со стороны фактической, что в филогенетическом ряду воображение и мышление направлены на получение удовольствия, что миражное построение, мечта — более первичная форма, чем мышление, направленное на действительность.

Вторая группа фактов заключается в анализе наблюдений над ребенком. Исследователи доказали, что в самом раннем возрасте мы не имеем дела с галлюцинаторным получением удовольствия, что получение удовольствия у ребенка связано не с галлюцинаторным, а с реальным удовлетворением потребности. Об этом хорошо говорит Блейлер: он не видел ни одного ребенка, который бы испытывал галлюцинаторное удовлетворение от

воображаемой пищи, а видел, что ребенок получает удовлетворение и удовольствие от получения реальной пищи.

Получение удовольствия ребенком и первичное наслаждение настолько связаны с реальными потребностями, которые удовлетворяются в реальной действительности, что они являются первичной формой сознания.

Реальное удовлетворение, если мы будем говорить о простых его формах, связано с удовлетворением потребностей, а удовлетворение потребности есть одна из основных форм жизни и деятельности живого существа, в котором сознание принимает участие с самой ранней ступени его возникновения. Мышление, которое направлено на удовлетворение потребностей и на получение удовольствия, не идет в противоположном направлении, как говорит Блейлер, путь к реальному удовольствию лежит в раннем возрасте через реальность, а не через уход от нее. Эти моменты связаны и обусловлены тем, что удовлетворение простейших потребностей связано в раннем детстве с интенсивным удовольствием, которое выдвигается на первый план и доминирует над всеми остальными моментами. В сущности говоря, положение о первичности воображения и аутистического мышления получило в каждом пункте со стороны исследователей ряд фактических опровержений, которые я и перечислил.

Из исследований, с фактической стороны опровергающих положение о мечтательной форме детской мысли, на первое место, мне кажется, должны быть поставлены исследования, которые выяснили действительное отношение, существующее между развитием речи ребенка и развитием его воображения.

С точки зрения Фрейда и с точки зрения Пиаже, существенная особенность первичной детской фантазии та, что здесь мы имеем дело с невербальной и, следовательно, с несообщаемой мыслью.

Таким образом, между словесной мыслью и аутистической мыслью воздвигается противоположность в виде вербального и невербального характера этих двух видов мысли.

На самом деле исследования показали, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что задержанные в речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет по уродливому пути (скажем, глухие дети, которые из-за этого остаются полностью или частично немыми детьми, лишенными речевого общения), оказываются в то же время детьми с чрезвычайно бедными, скудными, а иногда и положительно рудиментарными формами воображения. Между тем, исходя из положения Фрейда и других, следовало бы ожидать, что когда у ребенка недоразвита речь, когда она отсутствует или запаздывает, то созда-

ются особо благоприятные условия для развития первичных, несообщаемых, несловесных форм воображения.

Таким образом, наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи, как установлено, знаменует собой и задержку развития воображения.

Пожалуй, самые яркие в смысле краткости, убедительности и красноречивости факты дает патология. В сравнительно недавнее время, когда развился углубленный психологический анализ нервных заболеваний, обращено внимание на чрезвычайно интересный факт, который впервые подвергся адекватному истолкованию в неврологических исследованиях школы структурной психологии в Германии. Оказалось, что больные, страдающие афазией, т. е. больные, у которых вследствие того или иного мозгового заболевания или поражения утрачена способность полностью владеть речью (пониманием речи или произносительной стороной речи), обнаруживают одновременно с этим и резкий упадок фантазии, воображения; их воображение, можно сказать, падает до нуля.

Такие больные очень часто не в состоянии повторить, не говоря уже о том, чтобы самим сочинить что-либо такое, что не соответствует непосредственному их впечатлению или воспринимаемой действительности.

Во Франкфуртском институте были впервые описаны случаи, когда больной, страдавший правосторонним параличом, но сохранивший возможность повторять услышанные слова, понимать речь и писать, оказывался не в состоянии повторить фразу «Я умею хорошо писать правой рукой», но всегда заменял слово «правой» словом «левой», потому что в действительности умел писать теперь только левой рукой, а правой не умел. Повторить фразу, которая заключает в себе нечто, не соответствующее его состоянию, было для него невозможным. Он, как видно из опыта, оказывался не в состоянии, глядя в окно, когда была хорошая погода, повторить фразу «Сегодня идет дождь» или «Сегодня плохая погода». Следовательно, умение вообразить то, что он не видит в настоящую минуту, оказывалось для него невозможным. Еще сложнее обстояло дело тогда, когда его просили самостоятельно применить слово, которое не соответствовало воспринимаемой действительности, например когда показывали желтый карандаш и просили называть его не желтым. Это было трудно. Но еще труднее ему сказать, что карандаш зеленый. Он не может назвать предмета, если тому не соответствуют его свойства, например сказать «Черный снег». Он не может сказать фразы, если словосочетание в этом смысле неверно. Исследования показывают: резкое нарушение вербальной функции связано с тем, что деятельность воображения субъекта, страдающего этим дефектом, падает до нуля.

Э. Блейлеру и его школе мы обязаны знанием фактов, которые проливают свет на этот вопрос; они показывают, почему развитие речи является мощным толчком для развития воображения. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем. При помощи речи ребенок получает возможность освоиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы. Ребенок может выражать словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих представлений. Это дает возможность ему чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, обозначаемых словами.

Исследования показали: не только речь, но и дальнейшая жизнь ребенка служит развитию его воображения; такую роль играет, например, школа, где ребенок может кропотливо обдумывать что-то в воображаемой форме, прежде чем сделать. Это, несомненно, лежит в основе того, что именно на протяжении школьного возраста закладываются первичные формы мечтательности в собственном смысле слова, т. е. возможности и способности более или менее сознательно отдаваться известным умственным построениям независимо от той функции, которая связана с реалистическим мышлением. Наконец, образование понятий, которое знаменует наступление переходного возраста, является чрезвычайно важным фактором в развитии самых разнообразных, самых сложных сочетаний, соединений и связей, которые уже в понятийном мышлении подростка могут установиться между отдельными элементами опыта. Иначе говоря, мы видим, что не только само появление речи, но и важнейшие узловые моменты в ее развитии являются в то же время узловыми моментами и в развитии детского воображения.

Таким образом, фактические исследования не только не подтверждают того, что детское воображение является формой бессловесной, аутистической, ненаправленной мысли, но, наоборот, они на каждом шагу показывают, что ход развития детского воображения, как и ход развития других высших психических функций, существенным образом связан с речью ребенка, с основной психологической формой его общения с окружающими, т. е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания.

Известно, что Блейлер выдвинул и другой тезис, также находящий себе оправдание в фактических исследованиях: деятельность воображения может быть вместе с тем направленной деятельностью в том смысле, что мы можем великолепно отдавать себе отчет относительно целей и мотивов, которые преследует эта деятельность.

Если взять так называемые утопические построения, т. е. заведомо фантастические представления, которые великолепно

дифференцируются в сознании от реалистических планов в точном смысле слова, то они тем не менее совершаются нисколько не подсознательно, а сознательно, с ясной установкой на то, чтобы построить известный фантастический образ, относящийся к будущему или к прошлому. Если мы возьмем область художественного творчества, которое очень рано становится доступным ребенку, возьмем возникновение продуктов этого творчества, скажем, в рисунке, рассказе, то увидим, что и здесь воображение носит направленный характер, т. е. не является подсознательной деятельностью.

Если, наконец, мы обратимся к так называемому конструктивному воображению ребенка, ко всей творческой деятельности сознания, которая связана с действительным преобразованием, скажем с техническо-конструктивной или строительной деятельностью, то мы везде и всюду увидим: как у настоящего изобретателя воображение является одной из основных функций, с помощью которой он работает, так и во всех случаях деятельность фантазии является чрезвычайно направленной, т. е. она от начала и до конца направляется на определенную цель, которую преследует человек. Это же касается планов поведения ребенка, относящихся к будущему, и т. д.

Под напором фактов нам надо признать, что все основные моменты, которые определяли своеобразие детского воображения и его первичность, после строгой проверки не выдерживают критики и оказываются неправильными.

Мне хотелось бы остановиться на вопросе, имеющем отношение к этой области, — на эмоциональной стороне воображения.

Психология детского возраста отметила важный для деятельности воображения момент, который назван *законом реального чувства* в деятельности фантазии. Сущность его проста, в его основе лежит фактическое наблюдение. С деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств. Очень часто то или другое построение оказывается нереальным с точки зрения рациональных моментов, которые лежат в основе фантастических образов, но они реальны в эмоциональном смысле.

Пользуясь старым грубым примером, мы могли бы сказать: если я, входя в комнату, принимаю повешенное платье за разбойника, то я знаю, что мое напуганное воображение ложно, но чувство страха у меня является реальным переживанием, а не фантазией по отношению к реальному ощущению страха. Это действительно один из коренных моментов, который объясняет многое в своеобразии развития воображения в детском возрасте и в многообразных формах фантазии в зрелом возрасте. Суть факта в том, что воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами.

Пользуясь этим и основываясь на этом моменте, ряд психо-

логов, освещающих идею первичного воображения, исходили из мысли, что главнейший его двигатель — аффект.

Вы знаете, что в клинике путем наблюдений была изучена роль аутистического мышления. Там господствовала идея, что реалистическое мышление отличается от фантастического главным образом и в первую очередь тем, что в реалистическом мышлении роль эмоции ничтожна, что оно движется независимо от субъективного желания, а аутистическое мышление движется под влиянием аффекта. Бывает так — и отрицать этого нельзя, — что воображаемый образ, фантастически построенный аутистическим ходом мысли, является важным моментом в развитии эмоционального процесса. Отсюда естественно, что возникают такие своеобразные отношения между эмоциональными процессами и мышлением ребенка, когда его мышление, если можно так грубо выразиться, становится на службу его эмоциональных побуждений. Это бывает тогда, когда действительность в том или ином отношении очень резко расходится с возможностями или потребностями ребенка, или тогда, когда из-за целого ряда условий, в первую очередь из-за условий воспитания, ребенок оказывается наделенным ложной, извращенной установкой по отношению к действительности. Тогда мы имеем то, что в иных формах проявляется и у всякого развитого взрослого человека, и у ребенка, нормально развивающегося в социальном отношении, именно своеобразную форму мыслительной деятельности. Вся сущность заключается в том, что эта деятельность подчинена эмоциональным интересам. Она совершается главным образом благодаря непосредственному удовольствию, которое извлекается из этой деятельности, благодаря тому, что вместе с этим вызывается ряд приятных переживаний, благодаря тому, наконец, что целый ряд эмоциональных интересов и побуждений получает при этом видимое фиктивное удовлетворение, что тоже является замещением реального удовлетворения эмоциональных процессов.

Таким образом, мышление в этой психической системе становится как бы слугой страстей, становится как бы в подчиненное отношение к эмоциональным побуждениям и интересам, и мы действительно имеем такую психическую деятельность, которая характеризуется своеобразным отношением между процессом эмоций и процессом мышления и создает тот сплав, который мы называем мечтательной формой воображения.

Но стоит обратиться к другим двум моментам, как мы увидим: сочетание с эмоциональными моментами не составляет исключительной основы воображения и воображение не исчерпывается этой формой.

Реалистическое мышление, когда оно связано с важной для человека задачей, которая так или иначе укоренена в центре его личности, вызывает к жизни и будит целый ряд эмоциональных

переживаний гораздо более значительного и подлинного характера, чем воображение и мечтательность. Если взять реалистическое мышление революционера, обдумывающего или изучающего какую-нибудь сложную политическую ситуацию, углубляющегося в нее, одним словом, если взять мышление, которое направлено на разрешение жизненно важной для личности задачи, мы видим, что эмоции, связанные с таким реалистическим мышлением, очень часто неизмеримо более глубокие, сильные, движущие, значащие в системе мышления, чем те эмоции, которые связаны с мечтанием. Существенным здесь оказывается иной способ соединения эмоциональных и мыслительных процессов.

Если в мечтательном воображении мышление выступает в форме, обслуживающей эмоциональные интересы, то в реалистическом мышлении мы не имеем специфического господства логики чувства. В таком мышлении имеются сложные отношения отдельных функций между собой. Если мы возьмем ту форму воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, то увидим, что здесь деятельность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики.

Изобретатель, который строит в воображении чертеж или план того, что он должен сделать, не подобен человеку, который в своем мышлении движется по субъективной логике эмоций; в обоих случаях мы находим различные системы и различные виды сложной деятельности.

Если подходить к вопросу с классификационной точки зрения, то неверно рассматривать воображение как особую функцию в ряду других функций, как некоторую однотипную и регулярно повторяющуюся форму деятельности мозга. Воображение надо рассматривать как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях.

Для таких сложных форм деятельности, выходящих за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть функциями, было бы правильным применять название *психологической системы,* имея в виду ее сложное функциональное строение. Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения.

Анализ деятельности воображения в его многообразных формах и анализ деятельности мышления показывают, что, только подходя к этим видам деятельности как к системам, мы находим возможность описывать те важнейшие изменения, которые в них происходят, те зависимости и связи, которые в них обнаруживаются.

Позвольте в заключение остановиться на некоторых выводах из того, что мы рассматривали до сих пор. Мне кажется, они

раньше всего должны касаться того, действительно ли существует такой непримиримый антагонизм, такая противоположность между направленной реалистической мыслью и мечтательной, фантазийной, аутистической мыслью. Если мы коснемся вербального характера мысли, то увидим что он может быть одинаково присущ и воображению, и реалистическому мышлению. Если мы возьмем так называемую направленность или сознательность мысли, т. е. мотивы и цели, то увидим, что как аутистическое, так и реалистическое мышление могут быть в одинаковой степени направленными процессами; можно показать и обратное: в процессе реалистического мышления человек очень часто не до конца осознает свои истинные мотивы, цели и задачи.

Если мы рассмотрим, наконец, связь обоих процессов — воображения и мышления — с аффективными моментами, участие эмоциональных процессов в процессах мышления, то увидим, что как воображение, так и реалистическое мышление могут характеризоваться высочайшей эмоциональностью и между ними нет противоположности. И обратно: мы увидим, что есть такие сферы воображения, которые сами по себе вовсе не являются подчиненными логике эмоций, логике чувств. Иначе говоря, все те кажущиеся, метафизические, изначальные противоположности, которые устанавливаются между реалистическим мышлением и мышлением аутистическим, на деле оказываются фиктивными, ложными; более глубокое изучение показывает, что здесь мы имеем дело с противоречием отнюдь не абсолютного, а только относительного значения.

Вместе с тем мы наблюдаем еще два чрезвычайно важных момента, которые характеризуют интересующее нас отношение между мышлением и воображением с положительной стороны, а не только со стороны критической.

Эти моменты следующие. С одной стороны, мы отмечаем чрезвычайную родственность, близость процессов мышления и процессов воображения. Мы видим, что оба процесса обнаруживают свои основные успехи в одни и те же генетические моменты. Так же как в развитии детского мышления, в развитии воображения основной переломный пункт совпадает с появлением речи. Школьный возраст — переломный пункт в развитии детского и реалистического, и аутистического мышления. Иначе говоря, мы видим, что мышление логическое и мышление аутистическое развиваются в чрезвычайно тесной взаимосвязи. Более тщательный анализ позволил бы нам отважиться на более смелую формулировку: мы могли бы сказать, что оба они развиваются в единстве, что, в сущности говоря, самостоятельной жизни в развитии того и другого мы не наблюдаем вовсе. Более того, наблюдая такие формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на действительность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением сти-

рается, что воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления.

Здесь возникают противоречия, естественные с точки зрения основного положения вещей: правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания. Возьмите, например, проблему изобретательства, проблему художественного творчества; здесь вы увидите, что разрешение задачи в огромной степени требует участия реалистического мышления в процессе воображения, что они действуют в единстве.

Однако, несмотря на это, было бы совершенно неверным отождествлять одно с другим или не видеть реальной противоположности, которая между ними существует. Она заключается в следующем: для воображения характерна не большая связь с эмоциональной стороной, не меньшая степень сознательности, не меньшая и не большая степень конкретности; эти особенности проявляются также на различных ступенях развития мышления.

Существенным для воображения является направление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную, относительно автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности.

Наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит образы, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым.

Я хотел бы, наконец, сказать, что внутренняя связь, существующая между воображением и реалистическим мышлением, дополняется новой проблемой, которая тесно связана с пробле-

мой произвольности, или свободы, в человеческой деятельности, в деятельности человеческого сознания. Возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением, т. е. с такой своеобразной установкой сознания по отношению к действительности, которая появляется благодаря деятельности воображения.

В одном узле связываются три большие проблемы современной психологии, в частности современной детской психологии, — проблема мышления, проблема воображения и проблема воли. Проблеме воли и будет посвящена следующая, последняя лекция.

Лекция шестая

Проблема воли и ее развитие в детском возрасте

Как мы делали при рассмотрении всех проблем, позвольте и сегодня начать с короткого схематического исторического введения в современное состояние этой проблемы в науке.

Как известно, попытка теоретически осмыслить и теоретически развить проблему воли и дать анализ ее проявлений у взрослого человека и у ребенка идет в двух направлениях, одно из которых принято называть гетерономной, а другое — автономной теорией.

Под *гетерономной теорией* имеется в виду та группа теоретических и экспериментальных исследований, которые пытаются объяснить волевые действия человека, сводя их к сложным психическим процессам неволевого характера, к процессам ассоциативным или интеллектуальным. Всякая теория, которая пытается искать объяснения волевых процессов вне воли, присоединяется к гетерономным теориям. ***Автономные, или волюнтаристские, теории*** в основу объяснения воли кладут единство и несводимость волевых процессов и волевых переживаний. Представители этой школы пытаются объяснить волю, исходя из законов, заложенных в самом волевом действии.

Если мы рассмотрим с вами сначала в частном, а потом в общем виде оба направления в изучении воли, то увидим, в чем заключается то главное, что составляет их содержание.

При рассмотрении гетерономных теорий мы увидим, что здесь мы имеем дело с наиболее старыми теориями: ассоциативными и интеллектуалистическими, которые я не буду анализировать подробно, ибо они представляют, скорее, исторический интерес, и обозначу их только схематически.

Сущность ассоциативных теорий близко подходила к изучению проблемы воли в том духе, в котором пытаются изложить ее рефлексология и поведенческая психология (бихевиоризм). Центральными, согласно этой теории, являются в воле следующие моменты. Как известно, всякая ассоциация обратима. Если я, скажем, в экспериментальном опыте с памятью установил ассоциацию между первым бессмысленным слогом, который назовем *а*, и вторым, который назовем *бэ*, то естественно, что, когда я потом услышу слог *а*, я воспроизведу и слог *бэ*. Но естественно и обратное. Это самое простое явление было названо в свое время законом обратимости ассоциаций. Сущность его сводится к тому, что как взрослый, так и ребенок действуют вначале слепо, непроизвольно, импульсивно и реактивно, т. е. совершенно несвободно и неразумно определяют свою деятельность по отношению к ситуации, внутри которой достигается цель.

Однако такая деятельность, совершаемая непроизвольно, приводит к известному результату, таким образом устанавливается ассоциация между самой деятельностью и ее результатами. Но так как эта ассоциативная связь обратима, то естественно, что в ходе дальнейшего развития может произойти простое перевертывание процесса с конца к началу. Воспользуюсь примером Г. Эббингауза.

Если ребенок вначале инстинктивно тянется к пище, то в продолжение ряда опытов у него устанавливается ассоциативная связь между насыщением и отдельными звеньями самого процесса насыщения; этой связи оказывается достаточно для того, чтобы возник и обратный процесс, т. е. чтобы ребенок сознательно искал пищу, когда он испытывает голод. Согласно определению Эббингауза, воля представляет собой такой инстинкт, который возникает на основе обратимой ассоциации, или, как он образно говорил, «зрячего инстинкта», сознающего свою цель.

Другие теории, в сущности близко подходящие к интеллектуалистической, пытались доказать, что действие, которое представляется как действие волевое, на самом деле является сложной комбинацией психических процессов не волевого, а интеллектуального типа. К представителям этого направления принадлежат ряд французских, немецких и английских психологов. Типичный представитель этой теории — И. Ф. Гербарт.

С точки зрения интеллектуалистов, не ассоциативная связь сама по себе объясняет волевые процессы: они объясняются не на основе понятия «ассоциация», а на основе понятия «волевой процесс», меняющийся в развитии функций. Природу волевого процесса они понимали следующим образом: на нижней ступени развития имеет место инстинктивное, реактивное, импульсивное действие, затем действие, вырабатывающееся в результа-

те привычки, и, наконец, действие, связанное с участием разума, т. е. волевое действие.

Каждый поступок, говорят ученики Гербарта, является волевым постольку, поскольку он является разумным.

Как для ассоциативной, так и для интеллектуалистической теории характерна попытка свести волевой процесс к процессу более простого характера, лежащему вне воли, объяснить волю не из моментов, адекватных волевым процессам, а из моментов, лежащих вне волевых процессов.

Таков существенный недостаток этих теорий, не говоря уже о том, что основное воззрение ассоцианизма и интеллектуализма ложно. Но на этом можно сегодня не останавливаться. Как мне кажется, гораздо важнее подчеркнуть то положительное, что имелось в указанных теориях воли, что их поднимало на высший уровень по сравнению с прежними теориями и что было отодвинуто, так как шло вразрез с волюнтаристскими теориями. То зерно истины, которое в них заключалось, пафос, которым было проникнуто все учение о воле, был пафос детерминизма. Это была попытка противостоять средневековым спиритуалистическим теориям, которые говорили о воле как «основной духовной силе», не поддающейся рассмотрению в плане детерминизма. Ассоцианисты и детерминисты пытались теоретически объяснить и обосновать, каким путем, по какой причине, на основе какой детерминации может возникнуть волевое, целесообразное, свободное действие человека.

Для интеллектуалистических теорий интересно именно подчеркивание того, что при попытке разрешить любую проблему эксперимент должен стоять на первом плане; примером анализа прежде всего должна быть осмысленность ситуации для самого человека, внутренняя связь между пониманием ситуации и самим действием, а также свободный и произвольный характер этого действия.

Трудности упомянутых нами теорий заключались в том, что они не могли объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, принимая то или иное решение, и внешнее структурное многообразие действия, которым волевое действие отличается от неволевого.

Таким образом, как в отношении интеллекта старые теории не могли объяснить самого важного — каким образом неразумная деятельность становится разумной, точно так же они не могли объяснить, каким образом неволевое действие становится волевым, и это привело к возникновению ряда психологических теорий, которые пытались разрешить этот вопрос не научными средствами, а средствами метафизических построений. Таковыми были, в частности, теории автономные, которые пытались

разрешить проблему воли, понимая ее как нечто первичное, как единство, невыводимое из других психических процессов.

Переходным звеном к этим теориям явилась вторая группа теорий, а именно аффективные теории воли. Ярчайший представитель этого направления — В. Вундт, который известен в истории психологии как волюнтарист, хотя в сущности он выводил волю из аффекта. Точка зрения Вундта заключается в следующем: ассоциативные и интеллектуалистические теории объясняют волевые процессы тем, что берут из этих процессов самое несущественное для воли, исключают момент действенности и актуальности; ведь с субъективной стороны эти моменты переживаются своеобразно, а с объективной стороны психическое переживание, связанное с волевыми процессами, обнаруживает гораздо более тесную связь с деятельностью человека, чем переживания другого характера.

Для ассоцианиста, говорит Вундт, характерно, что он объясняет волю через память; для интеллектуалиста — то, что он объясняет волю через интеллект; настоящий же путь объяснения воли лежит через аффект; аффект действительно является состоянием прежде всего активным, т. е. таким, которое в одинаковой степени характеризуется, так сказать, ярким, интенсивным внутренним содержанием и активным действием человека. Вундт говорит: если мы хотим найти генетический прообраз действия в типической для прообраза структуре, мы должны воскресить, вспомнить сильно разгневанного или сильно испуганного человека, и тогда мы увидим, что человек, переживающий сильный аффект, не находится в состоянии серьезной умственной деятельности. Мы находим, таким образом, что самое существенное для волевого процесса — это активность внешнего действия, непосредственно связанная с внутренними переживаниями. Так, прообразом воли является аффект, и на основе этого аффективного действия, путем преобразования возникает волевой процесс в собственном смысле слова.

Мы не станем прослеживать в подробностях ни эту теорию, ни другие, может быть, более отчетливо сформулированные, эмоциональные и аффективные теории воли. Для нас важно наметить звенья развития этой проблемы, ибо и Вундт сам одной ногой стоял на позиции волюнтаристов (под этим именем он стал известным в психологии, так как в философии стал открыто на точку зрения волюнтаризма), а другой ногой он оставался на прежней позиции гетерономной теории. Здесь мы видим, как исторически односторонне развивалась теория воли, идя наполовину в ложном направлении. Именно это и привело к разложению внутри этих же самых теорий и свело на нет даже и те положительные знания, которые были заключены в них.

Теории автономной воли исходят из того, что пути для объяснения воли лежат не через память, не через интеллект, не

через аффект, а через саму же волю. Для них активность есть первичное начало. Представители этой теории Э. Гартман и А. Шопенгауэр, которые считают, что волей руководит сверхчеловеческое начало, некоторая мировая активность, действующая постоянно и подчиняющая себе все силы человека, безотносительно к разуму, направляющегося к известным целям.

Вместе с таким пониманием воли вошло в психологию понятие бессознательного. И в этом заключался факт, надолго задержавший дальнейшее развитие учения о воле. Внедрение понятия бессознательного в современную психологию было преодолением того вида идеализма, который заключался в интеллектуализме. Почти все представители учения о бессознательном в большей или меньшей мере шопенгауэрцы, т. е. исходят из волюнтаристского понимания природы человеческой психики, к которому в последнее время приходят и такие ученые, как З. Фрейд.

Мы не будем останавливаться на различных моментах и вариантах этой волюнтаристской теории. Для схематического изложения хода нашей мысли назовем лишь два крайних полюса, между которыми колебались все теории, и затем попытаемся найти то общее и новое, что этими теориями было внесено в науку. Полюсы следующие. Во-первых, признание воли первичным, чем-то таким, что остается чуждым сознательной стороне человеческой личности, что представляет собой некоторую первоначальную силу, которая в одинаковой степени двигает материальной стороной жизни и ее духовной стороной. Во-вторых, на другом полюсе — теория спиритуалистов, представители которой исторически связаны с философией Р. Декарта и через него — с христианской средневековой философией. Как известно, декартовская теория берет за основу духовное начало, которое якобы оказывается в состоянии управлять всей душой человека, а отсюда — всем его поведением.

В сущности, это декартовская теория, возродившаяся и развившаяся дальше в ряду тех спиритуалистических учений о воле, которые за последнюю четверть прошлого века господствовали в идеалистической психологии. Такова, например, теория У. Джемса. Мы объединяли систему Джемса с самыми различными теориями и тенденциями. В частности, Джемс, как прагматист, пытается избегать всяких спиритуалистических и метафизических объяснений во всех проблемах, за исключением воли. Джемс создал теорию воли, которую он назвал латинским словом «фиат», взятым из Библии, что значит «да будет!», с помощью бога-творца, создавшего мир. По мнению Джемса, в каждом волевом акте присутствует некоторая частица такой волевой силы, которая дает часто предпочтение слабейшему из психических процессов. Когда больной, находясь на столе хирурга, испытывая страшнейшие боли и стремление крикнуть, тем не менее лежит совершенно спокойно и предоставляет врачу делать свое дело, то пе-

ред нами, говорит Джемс, явный пример воли, произвольного поведения.

Спрашивается, что же представляет этот человек, действующий вопреки непосредственным импульсам, вопреки тому, что его влечет к противоположному способу действий?

По мнению Джемса, в этом примере сказывается вся несостоятельность вундтовской аффективной теории, потому что, согласно этой теории, аффект, более сильный, чем боль, заставляет человека лежать. На самом же деле, говорит Джемс, было бы, очевидно, нелепо думать, что его желание не крикнуть является большим, чем желание кричать. Гораздо больше ему хочется кричать, чем молчать. Это несоответствие интроспективного и объективного анализа поведения человека заставляет думать, что здесь его поведение идет по линии наибольшего сопротивления, т. е. представляет случай исключения из мировых законов физики. Как же понять эту связь духовных и физических явлений?

Эти факты, по мнению Джемса, необъяснимы, ибо, оставаясь на этой точке зрения, мы должны признать: если этот человек все-таки продолжает лежать на столе, то, очевидно, физическая его организация возбуждена и идет по линии наименьшего сопротивления, т. е. физически мы имеем дело не с исключениями из физики, а с подтверждением ее правил. Однако, если мы попытаемся ответить на вопрос, как это возможно, то мы должны допустить, что здесь имеет место посыл какой-то духовной энергии, которая, присоединяясь к слабейшему импульсу, способна обеспечить победу над более сильным фактором. По образному выражению Джемса в письме к К. Штумпфу, всякий волевой акт напоминает собой борьбу Давида и Голиафа и победу, которую одержал Давид над великаном Голиафом с помощью господа бога. Тут частица творческого начала, духовная энергия вмешивается в течение процесса и извращает его ход.

В других теориях, в частности в теории А. Бергсона, исходным берется то, что он, определив существо интуитивного метода, назвал «анализом непосредственных данных сознания». Доказательства свободы воли, ее независимости, ее изначальности Бергсон черпает из анализа непосредственных переживаний. Как и Джемсу, Бергсону действительно удалось показать хорошо известный факт, что в системе переживаний мы умеем отличать такое действие, которое переживаем как несвободное, от тех действий, которые переживаются нами как свободные, или независимые.

Таким образом, мы имеем два полярных типа волюнтаристской теории, из которых один рассматривает волю как первоначальную мировую силу, воплощенную в том или ином человеке, а другой рассматривает волю как духовное начало, вмещающее в себя материальные и нервные процессы и обеспечивающие победу слабейшему из них. Что общее для этих теорий? Они обе признают, что воля является чем-то первичным, изначальным,

не входящим в ряд основных психических процессов, представляющим какое-то диковинное исключение из всех остальных процессов психики человека и не поддающимся детерминистскому, каузальному объяснению.

В частности, впервые по отношению к волевым действиям наряду с каузальной психологией возникла идея телеологической психологии, которая объясняла волевое действие не на основе указания причин, а с точки зрения тех целей, которые двигают этим действием.

Можно сказать, что в общем, будучи крайне ретроградными в истории развития научных идей о воле, эти волюнтаристские теории имели все-таки тот положительный момент, что они все время фиксировали внимание психологов на своеобразных явлениях воли, они все время противопоставляли свое учение тем концепциям, которые вообще пытались ставить крест на волевых процессах. Между прочим, они сыграли и вторую роль: они впервые раскололи психологию на две отдельные тенденции, на тенденцию каузальную, естественнонаучную, и тенденцию телеологическую.

Теперь попытаемся сделать вывод из этого рассмотрения и определить, над какими основными трудностями в решении проблемы воли бьются все современные исследователи, к каким направлениям они бы ни принадлежали, какую загадку загадала эта проблема исследователям нашего поколения. Основная трудность, основная загадка в том, чтобы, с одной стороны, объяснить детерминированный, каузальный, обусловленный, так сказать, естественный ход волевого процесса, дать научное понятие этого процесса, не прибегая к религиозному объяснению, а с другой, — применяя такой научный подход к объяснению волевого процесса, сохранить в воле то, что ей присуще, именно то, что принято называть произвольностью волевого акта, т. е. то, что делает детерминированное, каузальное, обусловленное действие человека в известных обстоятельствах свободным действием. Иначе говоря, проблема переживания свободного волевого процесса — то, что отличает волевое действие от других, — это есть основная загадка, над которой бьются исследователи самых различных направлений.

Еще несколько замечаний из области современных экспериментальных исследований воли. Чрезвычайно интересная попытка экспериментально расчленить интеллектуальные и волевые действия была сделана К. Коффкой, принадлежавшим к берлинской школе. Коффка говорит: разумные действия сами по себе еще не являются волевыми действиями; ни со стороны телеологической, ни со стороны переживаний, ни со стороны структурной, ни со стороны функциональной эти действия не волевые, в то время как раньше думали, что все действия, как импульсивные, автоматические, так и произвольные, являются волевыми. Отчасти воспроизводя опыты В. Кодера, отчасти

ставя заново опыты над животными и людьми, Коффка сумел показать, что некоторые действия, которые совершает человек, по структуре не являются волевыми действиями в собственном смысле слова. В другом примере ему удалось показать обратное, что существуют собственно волевые действия, которые могут иметь в составе чрезвычайно неясно выраженные интеллектуальные моменты. Таким образом, работа Коффки как бы отграничила разумные действия от волевых и позволила, с одной стороны, сузить круг волевых действий, с другой — расширить многообразие различных видов действия человека.

Аналогичную работу проделал и К. Левин в отношении аффективно-волевых процессов. Как известно, работа Левина заключается в изучении структуры аффективно-волевых действий и в стремлении доказать, что аффективная деятельность человека и волевая деятельность в основном строятся на одном и том же. Однако очень скоро Левин обнаружил факты, которые он обобщил следующим образом. Оказалось, что аффективное действие само по себе ни в какой степени еще не является действием волевым, что ряд действий, которые всегда в психологии рассматриваются как типично волевые, на самом деле не обнаруживают природы подлинно волевых действий, а лишь близко стоят к ним. Первая исследовательская работа Левина в этом отношении была изучением типичной для старой психологии экспериментов модификации опытов Н. Аха, примененной к экспериментально выработанному действию, т. е. к ответу на условный сигнал; затем она была расширена изучением ряда действий, в частности действий, основанных на намерении. Основным в работе Левина явилось указание на то, что даже целый ряд действий, отнесенных к будущему, действий, связанных с намерением, в сущности протекает по типу произвольных аффективных действий; иначе говоря, они связаны с особенностью состояния, которое Левин называет напряженным (Spannung).

Из аналогичных опытов Левин сделал также вывод: если я написал письмо и, положив его в карман пальто, имел намерение опустить письмо в почтовый ящик, то само это действие автоматическое и выполняется непроизвольно, несмотря на то что во внешней структуре оно чрезвычайно напоминает действие, которое мы производим по заранее намеченному плану, т. е. волевое действие.

Здесь, как и в экспериментах Коффки, некоторые волевые действия отнесены к ряду действий аффективных и непроизвольных, близких к волевым по структуре, но не образующих специфически волевых действий. Лишь после этого Левин показал многообразие форм человеческих действий, проявляющих те же закономерности.

К. Левин вплотную подошел к проблемам воли, правда, с негативной стороны. Ставя аналогичные опыты на детях и взрослых, он обращает внимание на чрезвычайно любопытный мо-

мент, а именно: в то время как взрослый человек может образовать любое, и даже бессмысленное, намерение, ребенок в этом отношении бессилен. На ранних ступенях развития воли ребенок не в состоянии образовать любое намерение. Каждая ситуация определяет круг тех возможных намерений, которые может образовать ребенок. Это есть, как образно выражается Левин, зачаток, но не рожденное намерение. Левин изучил, во-первых, образование так называемых любых намерений, даже бессмысленных, и произвольность в отношении их образования, хотя последний факт надо принимать условно. Мы, взрослые, тоже не можем образовать любые произвольные бессмысленные намерения, такие, которые противоречат нашим основным установкам или нашим моральным взглядам. Если же взять широкую группу действий, которые не вступают в конфликт с нашими установками, то лишь в отношении их мы образуем любое намерение; это и будет отличать развитую волю взрослого человека от малоразвитой воли ребенка.

Второй факт заключается в том, что Левин выяснил структуру волевого действия. Он показал, что в примитивных формах волевое действие имеет чрезвычайно своеобразные проявления, которые затем изучали К. Гольдштейн и А. Гельб и которым они попытались дать соответствующее неврологическое объяснение.

К. Левин приходит к выводу, что с помощью своеобразного механизма в экспериментах с бессмысленной ситуацией человек ищет как бы опорную точку вовне и через нее определяет так или иначе собственное поведение. Например, в одной из таких серий экспериментатор долго не возвращался к испытуемому, но из другой комнаты наблюдал за тем, что он делает. Испытуемый обыкновенно ждал 10—20 мин, наконец, переставал понимать, что же он должен делать, и оставался долгое время в состоянии·колебания, растерянности, нерешительности. Почти все взрослые испытуемые Левина осуществляли в этой ситуации различные способы действия, но с той общей чертой, что искали точки опоры для своих действий вовне. Типичным примером может служить испытуемая, которая определяла свои действия по часовой стрелке. Глядя на часы, она думала: «Как только стрелка займет перпендикулярное положение, я уйду». Испытуемая, следовательно, видоизменяла ситуацию: положим, до половины третьего она ждет, а в половине третьего уходит, и тогда действие уже шло автоматически: «Я ухожу». Этим испытуемая, видоизменяя психологическое поле, как выражается Левин, или создавая для себя новую ситуацию в этом поле, переводила свое бессмысленное состояние в якобы осмысленное. Об аналогичных опытах (об опытах Т. Дембо над бессмысленными действиями) мне недавно пришлось слышать во время пребывания Коффки в Москве. Испытуемому дается ряд бессмысленных поручений и изучается, как он реагирует на это. Интересна обнаружившаяся в выполнении бессмысленных поручений тенденция

к осмысливанию их во что бы то ни стало путем создания новой ситуации, изменения в психологическом поле, в котором желанным было бы осмысленное, но никак не бессмысленное действие.

Позвольте очень кратко, опуская ряд частностей, указать на своеобразный механизм, который имеет чрезвычайно большое значение в развитии волевой функции у ребенка и на который указал Гольдштейн. В опытах с нервнобольными Гольдштейн обратил внимание на тот любопытный механизм, с которым приходится сталкиваться каждому психологу: действие, которое не удается больному при одной словесной инструкции, удается ему при другой инструкции. Например, больного просят закрыть глаза. Он пытается выполнить поручение и закрыть глаза, но не закрывает их. Тогда его просят: «Покажите, как вы ложитесь спать». Больной показывает и при этом закрывает глаза. И этого оказывается уже достаточно для того, чтобы в следующий раз, выполняя поручение закрыть глаза, он мог это сделать. Простое действие оказывается выполнимым при одной инструкции и невыполнимым при другой.

К. Гольдштейн объясняет это чисто структурными моментами. Он говорит: у больных с затруднениями движений в результате перенесенного эпидемического энцефалита появляются изменения в структуре сознания, в зависимости от чего выполнение отдельных действий становится невозможным. Грубо говоря, по мнению старого невролога, раздражение «закройте глаза», попадая в известный центр мозга, не находит передаточных путей к центрам движения глаз. Больной понимает, что значит «закройте глаза», и хочет это сделать, он умеет закрывать глаза, но вследствие болезни соответствующие возможности нарушены и нет связи между этими двумя центрами. Невропатолог же нового времени говорит, что это чрезвычайно сложная структура, которая возникла на основе известной ситуации, и образование такой любой структуры, любого действия, не вызванного ситуацией, становится невозможным. Когда вы просите больного показать, как он ложится спать, перед ним не изолированное действие, которое он должен ввести в новую, сложную структуру, а более или менее целостная ситуация.

Типичным для неврологического построения нормального волевого акта Гольдштейн считает наличие таких условий, когда между двумя пунктами коры образуется не прямая связь, а структура, которая лишь опосредованно приводит к завершению действия. Начальная точка этого процесса приводит к сложному внутреннему построению новой структуры, которую можно разрешить прежней структурой через построение вспомогательной структуры. Лишь в этом случае мы имеем дело с волевым процессом. Кроме прочных, закрепленных путей между двумя пунктами возможна сложная опосредованная связь между отдельными структурами. Эта связь может иметь характер сложных опос-

редующих структурных образований, которые приводятся в динамическое состояние в тех случаях, когда два пункта не могут прямо связаться между собой.

Благодаря этому становится возможным возникновение некоторой новой структуры, в составе которой все три момента объединены между собой. По мнению Гольдштейна, этот же механизм устанавливается испытуемым, который решает уйти по сигналу часовой стрелки. Новое, что Гольдштейн вносит в анализ этого факта, следующее: он придает чрезвычайно большое значение внешней речи, признавая несостоятельным господствовавший в старой психофизиологии взгляд, будто чем сложнее контроль за протеканием какой-либо деятельности, тем более непосредственно протекает действие. По-видимому, мы имеем здесь дело с такими структурами, когда человек, говоря, слушает себя самого полностью и выполняет свою собственную инструкцию.

Мне хотелось бы закончить указанием на то, в какой степени развитие детской воли, начиная с примитивных произвольных движений, совершающихся вначале по словесной инструкции, и кончая сложными волевыми действиями, протекает в непосредственной зависимости от коллективной деятельности ребенка. В какой мере примитивные формы детской волевой деятельности представляют применение самим ребенком по отношению к самому себе тех способов, которые по отношению к нему применяет взрослый человек? В какой мере волевое поведение ребенка проявляется как своеобразная форма его социального поведения по отношению к самому себе?

Если вы заставляете ребенка часто делать что-нибудь по счету «раз, два, три», то затем он сам привыкает делать точно так же, как, например, мы делаем, бросаясь в воду. Нередко мы знаем, что нам нужно что-либо сделать, скажем, по примеру У. Джемса, встать с постели, но нам не хочется вставать, и мы никак не можем найти побудительного стимула для того, чтобы поднять себя. И вот в такие моменты предложение к самому себе извне помогает нам встать, и, как говорит Джемс, мы незаметно для самих себя находим себя вставшими. Было бы чрезвычайно важно свести все эти данные, проследить их по возрастам и определить своеобразные стадии, или ступени, через которые проходит развитие детской воли.

Сейчас я опускаю это и закончу указанием на то, что мы имеем в этой области сравнительно редкие случаи, когда исследования патологической психологии, теоретически осмысляемые в плане как неврологической, так и генетической психологии, совпадают друг с другом и дают возможность по-новому подойти к решению важнейших вопросов психологии.

Мышление и речь

Предисловие

Настоящая работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии — вопроса о мышлении и речи. Систематическая экспериментальная разработка этой проблемы, сколько нам известно, вообще не предпринималась еще никем из исследователей. Решение задачи, стоявшей перед нами, хотя бы с первичным приближением могло быть осуществлено не иначе как путем ряда частных экспериментальных исследований отдельных сторон интересующего нас вопроса, как, например, исследование экспериментально образуемых понятий, исследование письменной речи и ее отношения к мышлению, исследование внутренней речи и т.д.

Помимо экспериментальных исследований мы неизбежно должны были обратиться к теоретическому и критическому исследованию. С одной стороны, нам предстояло путем теоретического анализа и обобщения большого накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения нашей проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных теорий мышления и речи для того, чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий.

В ходе исследования пришлось еще дважды прибегать к теоретическому анализу. Исследование мышления и речи с неизбежностью затрагивает целый ряд смежных и пограничных областей научного знания. Сопоставление данных психологии речи и лингвистики, экспериментального изучения понятий и психологической теории обучения оказалось при этом неизбеж-

ным. Все эти попутно встречающиеся вопросы, нам казалось, всего удобнее разрешать в их чисто теоретической постановке, без анализа самостоятельно накопленного фактического материала. Следуя этому правилу, мы ввели в контекст исследования развития научных понятий разработанную нами в другом месте и на другом материале рабочую гипотезу об обучении и развитии. И, наконец, теоретическое обобщение, сведение воедино всех экспериментальных данных оказалось последней точкой приложения теоретического анализа к нашему исследованию.

Таким образом наше исследование оказалось сложным и многообразным по своему составу и строению, но вместе с тем каждая частная задача, стоявшая перед отдельными отрезками нашей работы, была настолько подчинена общей цели, настолько связана с предшествующим и последующим отрезком, что вся работа в целом — мы смеем надеяться на это — представляет собой, в сущности, единое, хотя и расчлененное на части исследование, которое все целиком, во всех своих частях направлено на решение основной и центральной задачи — генетического анализа отношений между мыслью и словом.

Сообразно с этой основной задачей определилась программа нашего исследования и настоящей работы. Мы начали с постановки проблемы и поисков методов исследования.

Затем мы попытались в критическом исследовании подвергнуть анализу две самые законченные и сильные теории развития речи и мышления — теорию Пиаже и В. Штерна, с тем чтобы с самого начала противопоставить нашу постановку проблемы и метод исследования традиционной постановке вопроса и традиционному методу и тем самым наметить, чего, собственно, следует нам искать в ходе нашей работы, к какому конечному пункту она должна нас привести. Далее, нашим двум экспериментальным исследованиям развития понятий и основных форм речевого мышления мы должны были предпослать теоретическое исследование, выясняющее генетические корни мышления и речи и тем самым намечающее отправные точки для нашей самостоятельной работы по изучению генезиса речевого мышления. Центральную часть всей книги образуют два экспериментальных исследования, из которых одно посвящено выяснению основного пути развития значений слов в детском возрасте, а другое — сравнительному изучению развития научных и спонтанных понятий ребенка. Наконец, в заключительной главе мы пытались свести воедино данные всего исследования и представить в связном и цельном виде весь процесс речевого мышления, как он рисуется в свете этих данных.

Как и в отношении всякого исследования, стремящегося внести нечто новое в разрешение изучаемой проблемы, и в отношении нашей работы естественно возникает вопрос, что она содержит в себе нового и, следовательно, спорного, что нуждается

в тщательном анализе и дальнейшей проверке. Мы можем в немногих словах перечислить то новое, что вносит наша работа в общее учение о мышлении и речи. Если не останавливаться на несколько новой постановке проблемы, которую мы допустили, и в известном смысле новом методе исследования, примененном нами, — новое в нашем исследовании может быть сведено к следующим пунктам: 1) экспериментальное установление того факта, что значения слов развиваются в детском возрасте, и определение основных ступеней в их развитии; 2) раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравнению с его спонтанными понятиями и выяснение основных законов этого развития; 3) раскрытие психологической природы письменной речи как самостоятельной функции речи и ее отношения к мышлению; 4) экспериментальное раскрытие психологической природы внутренней речи и ее отношения к мышлению. В этом перечислении тех новых данных, которые содержатся в нашем исследовании, мы имели в виду прежде всего то, что может внести настоящее исследование в общее учение о мышлении и речи в смысле новых, экспериментально установленных психологических фактов, а затем уже те рабочие гипотезы и те теоретические обобщения, которые неизбежно должны были возникнуть в процессе истолкования, объяснения и осмысления этих фактов. Не право и не обязанность автора, разумеется, входить в оценку значения и истинности этих фактов и этих теорий. Это — дело критики и читателей настоящей книги.

Настоящая книга представляет собой результат почти десятилетней непрерывной работы автора и его сотрудников над исследованием мышления и речи. Когда эта работа начиналась, нам еще не были ясны не только ее конечные результаты, но и многие возникшие в середине исследования вопросы. Поэтому в ходе работы нам неоднократно приходилось пересматривать ранее выдвинутые положения, многое отбрасывать и отсекать как оказавшееся неверным, другое перестраивать и углублять, третье, наконец, разрабатывать и писать совершенно наново. Основная линия нашего исследования все время неуклонно развивалась в одном основном, взятом с самого начала направлении, и в настоящей книге мы попытались развернуть explicite многое из того, что в предыдущих наших работах содержалось implicite, но вместе с тем — и многое из того, что нам прежде казалось правильным, исключить из настоящей работы как прямое заблуждение.

Отдельные ее части были использованы нами ранее в других работах и опубликованы на правах рукописи в одном из курсов заочного обучения (гл. V). Другие главы были опубликованы в качестве докладов или предисловий к работам тех авторов, критике которых они посвящены (гл. II и IV). Остальные главы, как и вся книга в целом, публикуются впервые.

Мы отлично сознаем все неизбежное несовершенство того первого шага в новом направлении, который мы пытались сделать в настоящей работе, но мы видим его оправдание в том, что он, по нашему убеждению, продвигает нас вперед в исследовании мышления и речи по сравнению с тем состоянием этой проблемы, которое сложилось в психологии к моменту начала нашей работы, раскрывая проблему мышления и речи как узловую проблему всей психологии человека, непосредственно приводящую исследователя к новой психологической теории сознания. Впрочем, мы затрагиваем эту проблему лишь в немногих заключительных словах нашей работы и обрываем исследование у самого ее порога.

Глава первая

Проблема и метод исследования

Проблема мышления и речи принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психологических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является, конечно, вопрос об отношении мысли к слову. Все остальные вопросы, связанные с этой проблемой, являются как бы вторичными и логически подчиненными этому первому и основному вопросу, без разрешения которого невозможна даже правильная постановка каждого из дальнейших и более частных вопросов. Между тем именно проблема межфункциональных связей и отношений, как это ни странно, является для современной психологии почти совершенно неразработанной и новой проблемой. Проблема мышления и речи — столь же древняя, как и сама наука психология, — именно в этом пункте, в вопросе об отношении мысли к слову, является наименее разработанной и наиболее темной. Атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психологические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологического познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных, изолированных, обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась все время вне поля внимания исследователей.

Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в своей деятельности друг с другом в не-

разрывное единство — эта мысль не представляет собой чего-либо нового для современной психологии. Но единство сознания и связи между отдельными функциями в психологии обычно скорей постулировалось, чем служило предметом исследования. Больше того, постулируя функциональное единство сознания, психология наряду с этим бесспорным допущением клала в основу своих исследований молчаливо всеми признаваемый, явно не сформулированный, совершенно ложный постулат, заключающийся в признании неизменности и постоянства межфункциональных связей сознания, и предполагалось, что восприятие всегда и одинаковым образом связано с вниманием, память всегда одинаковым образом связана с восприятием, мысль — с памятью и т.д. Из этого, конечно, вытекало, что межфункциональные связи представляют собой нечто такое, что может быть вынесено за скобки в качестве общего множителя и что может не приниматься в расчет при производстве исследовательских операций над оставшимися внутри скобок отдельными и изолированными функциями. Благодаря всему этому проблема отношений является, как сказано, наименее разработанной частью во всей проблематике современной психологии. Это не могло не отозваться самым тяжким образом и на проблеме мышления и речи. Если просмотреть историю изучения этой проблемы, можно легко убедиться в том, что от внимания исследователя все время ускользал этот центральный пункт об отношении мысли к слову, и центр тяжести всей проблемы все время смещался и сдвигался в какой-либо другой пункт, переключался на какой-либо другой вопрос.

Если попытаться в кратких словах сформулировать результаты исторических работ над проблемой мышления и речи в научной психологии, можно сказать, что все решение этой проблемы, которое предлагалось различными исследователями, колебалось всегда и постоянно, от самых древних времен и до наших дней, между двумя крайними полюсами — между отождествлением, полным слиянием мысли и слова и между их столь же метафизическим, столь же абсолютным, столь же полным разрывом и разъединением. Выражая одну из этих крайностей в чистом виде или соединяя в своих построениях обе эти крайности, занимая как бы промежуточный пункт между ними, но все время двигаясь по оси, расположенной между этими полярными точками, различные учения о мышлении и речи вращались в одном и том же заколдованном кругу, выход из которого не найден до сих пор. Начиная с древности, отождествление мышления и речи через психологическое языкознание, объявившее, что мысль — это «речь минус звук», и вплоть до современных американских психологов и рефлексологов, рассматривающих мысль как «заторможенный рефлекс, не выявленный в своей двигательной части», проходит единую линию развития одной и

той же идеи, отождествляющей мышление и речь. Естественно, что все учения, примыкающие к этой линии, по самой сущности своих воззрений на природу мышления и речи оказывались всегда перед невозможностью не только решить, но даже поставить вопрос об отношении мысли к слову. Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает наперед эту проблему неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится.

С первого взгляда может показаться, что учение, ближе стоящее к противоположному полюсу и развивающее идею о независимости мышления и речи, находится в более благоприятном положении в смысле интересующих нас вопросов. Те, кто смотрят на речь как на внешнее выражение мысли, как на ее одеяние, те, кто, как представители вюрцбургской школы, стремятся освободить мысль от всего чувственного, в том числе и от слова, и представить себе связь между мыслью и словом как чисто внешнюю связь, действительно не только ставят, но по-своему пытаются и решить проблему отношения мысли к слову. Только подобное решение, предлагающееся самыми различными психологическими направлениями, всегда оказывается не в состоянии не только решить, но и поставить эту проблему и если не обходит ее, подобно исследованию первой группы, то разрубает узел вместо того, чтобы развязать его. Разлагая речевое мышление на образующие его элементы, чужеродные друг по отношению к другу — на мысль и слово, — эти исследователи пытаются затем, изучив чистые свойства мышления как такового, независимо от речи, и речь как таковую, независимо от мышления, представить себе связь между тем и другим как чисто внешнюю механическую зависимость между двумя различными процессами.

В качестве примера можно было бы указать на попытки одного из современных авторов изучить с помощью такого приема разложение речевого мышления на составные элементы, связь и взаимодействие обоих процессов. В результате этого исследования он приходит к выводу, что речедвигательные процессы играют большую роль, способствующую лучшему протеканию мышления. Они помогают процессам понимания тем, что при трудном сложном словесном материале внутренняя речь выполняет работу, содействующую лучшему запечатлению и объединению понимаемого. Далее, эти же самые процессы выигрывают в своем протекании как известная форма активной деятельности, если к ним присоединяется внутренняя речь, которая помогает ощупывать, охватывать, отделять важное от неваж-

ного при движении мысли, наконец, внутренняя речь играет роль способствующего фактора при переходе от мысли к громкой речи.

Мы привели этот пример только для того, чтобы показать, как, разложив речевое мышление как известное единое психологическое образование на составные элементы, исследователю не остается ничего другого, как установить между этими элементарными процессами чисто внешнее взаимодействие, как если бы речь шла о двух разнородных, внутри ничем не связанных между собой формах деятельности. Это более благоприятное положение, в котором оказываются представители второго направления, заключается в том, что для них во всяком случае становится возможной постановка вопроса об отношении между мышлением и речью. В этом их преимущество. Но их слабость заключается в том, что сама постановка этой проблемы является наперед неверной и исключает всякую возможность правильного решения вопроса, ибо применяемый ими метод разложения этого единого целого на отдельные элементы делает невозможным изучение внутренних отношений между мыслью и словом. Таким образом, вопрос упирается в метод исследования, и нам думается, что, если с самого начала поставить пред собой проблему отношений мышления и речи, необходимо также наперед выяснить себе, какие методы должны быть применимы при исследовании этой проблемы, которые могли бы обеспечить ее успешное разрешение.

Нам думается, что следует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психологических образований необходимо предполагает анализ. Однако этот анализ может иметь две принципиально различные формы, из которых одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным начальным пунктом для того, чтобы сделать хотя бы самый первый шаг по направлению к ее решению.

Первый способ психологического анализа можно назвать разложением сложных психологических целых на элементы. Его можно было бы сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. С исследователем, который, желая разрешить проблему мышления и речи, разлагает ее на речь и мышление, происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например почему вода

тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибег бы к разложению воды на кислород и водород как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому. Так же точно психология, которая разлагает речевое мышление в поисках объяснения его самых существенных свойств, присущих ему именно как целому, на отдельные элементы, тщетно потом будет искать эти элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они испарились, улетучились, и ему не остается ничего другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства.

В сущности говоря, такого рода анализ, который приводит нас к продуктам, утратившим свойства, присущие целому, и не является с точки зрения той проблемы, к решению которой он прилагается, анализом в собственном смысле этого слова. Скорей, мы вправе его рассматривать как метод познания, обратный по отношению к анализу и в известном смысле противоположный ему. Ведь химическая формула воды, относящаяся одинаково ко всем ее свойствам, в равной мере относится вообще ко всем ее видам, в одинаковой степени к Великому океану так же, как и к дождевой капле. Поэтому разложение воды на элементы не может быть путем, который может привести нас к объяснению ее конкретных свойств. Это, скорее, есть путь возведения к общему, чем анализ, т.е. расчленение в собственном смысле этого слова. Так же точно анализ этого рода, прилагаемый к психологическим целостным образованиям, тоже не является анализом, способным выяснить нам все конкретное многообразие, всю специфику тех отношений между словом и мыслью, с которыми мы встречаемся в повседневных наблюдениях, наблюдая за развитием речевого мышления в детском возрасте, за функционированием речевого мышления в его самых различных формах.

Этот анализ также, по существу дела, в психологии превращается в свою противоположность и вместо того, чтобы привести нас к объяснению конкретных и специфических свойств изучаемого целого, возводит это целое к директиве более общей, к директиве такой, которая способна нам объяснить только нечто, относящееся ко всей речи и мышлению во всей их абстрактной всеобщности, вне возможности постигнуть конкретные закономерности, интересующие нас. Более того, непланомерно применяемый психологией анализ этого рода приводит к глубоким заблуждениям, игнорируя момент единства и целостности изучаемого процесса и заменяя внутренние отношения единства внешними механическими отношениями двух разнородных и

чуждых друг другу процессов. Нигде результаты этого анализа не сказались с такой очевидностью, как именно в области учения о мышлении и речи. Само слово, представляющее собой живое единство звука и значения и содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом, оказалось в результате такого анализа раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь.

Звук и значение в слове никак не связаны между собой. Оба эти элемента, объединенные в знак, говорит один из важнейших представителей современной лингвистики, живут совершенно обособленно. Не удивительно поэтому, что из такого воззрения могли произойти только самые печальные результаты для изучения фонетической и семантической сторон языка. Звук, оторванный от мысли, потерял бы все специфические свойства, которые только и сделали его звуком человеческой речи и выделили из всего остального царства звуков, существующих в природе. Поэтому в обессмысленном звуке стали изучать только его физические и психические свойства, т.е. то, что является для этого звука не специфическим, а общим со всеми остальными звуками, существующими в природе, и, следовательно, такое изучение не могло объяснить нам, почему звук, обладающий такими-то и такими-то физическими и психическими свойствами, является звуком человеческой речи и что его делает таковым. Так же точно значение, оторванное от звуковой стороны слова, превратилось бы в чистое представление, в чистый акт мысли, который стал изучаться отдельно в качестве понятия, развивающегося и живущего независимо от своего материального носителя. Бесплодность классической семантики и фонетики в значительной степени обусловлена именно этим разрывом между звуком и значением, этим разложением слова на отдельные элементы.

Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения ее на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики, с одной стороны, оказалась совершенно не в состоянии объединить, хотя бы в самом элементарном виде, проблему относящихся сюда явлений. С другой стороны, изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка.

Нам думается, что решительным и поворотным моментом во всем учении о мышлении и речи, далее, является переход от этого анализа к анализу другого рода. Этот последний мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. Под единицей мы подразумеваем такой продукт

анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие перед ними конкретные вопросы.

Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова — в его значении.

Эта внутренняя сторона слова до сих пор почти не подвергалась специальным исследованиям. Значение слова так же растворялось в море всех прочих представлений нашего сознания или всех прочих актов нашей мысли, как звук, оторванный от значения, растворялся в море всех остальных существующих в природе звуков. Поэтому так же точно, как в отношении звука человеческой речи современная психология ничего не может сказать такого, что было бы специфическим для звука человеческой речи как такового, так же точно в области изучения словесного значения психология не может сказать ничего, кроме того, что характеризует в одинаковой мере словесное значение, как и все прочие представления и мысли нашего сознания. Так обстояло дело в ассоциативной психологии, так же принципиально обстоит оно в современной структурной психологии. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая, его внутренняя сторона — его значение, как другая сторона Луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой, другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением.

Для того чтобы выяснить это, нужно остановиться в нескольких словах на теоретическом понимании психологической природы значения слова. Ни ассоциативная, ни структурная психология не дают, как мы увидим в ходе нашего исследования, сколько-нибудь удовлетворительного ответа на вопрос о природе значения слова. Между тем экспериментальное иссле-

дование, излагаемое ниже, как и теоретический анализ, показывает, что самое существенное, самое определяющее внутреннюю природу словесного значения лежит не там, где его обычно искали.

Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главном есть обобщенное отражение действительности. В силу этого мы можем заключить, что значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления. Если это так, то очевидно, что метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения. На этом пути мы вправе ожидать прямого ответа на интересующие нас вопросы об отношении мышления и речи, ибо само это отношение содержится в избранной нами единице, и, изучая развитие, функционирование, строение, вообще движение этой единицы, мы можем познать многое из того, что прояснит нам вопрос об отношении мышления и речи, вопрос о природе речевого мышления.

Методы, которые мы намерены применить к изучению отношений между мышлением и речью, обладают тем преимуществом, что они позволяют соединить все достоинства, присущие

анализу, с возможностью синтетического изучения свойств, присущих какому-либо сложному единству как таковому. Мы можем легко убедиться в этом на примере еще одной стороны интересующей нас проблемы, которая также всегда оставалась в тени. Первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания. Эта функция речи обычно также в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции, и обе функции приписывались речи как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функции общения, и функции мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой — все это оставалось и остается до сих пор неисследованным.

Между тем значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и единицу мышления. Что непосредственное общение душ невозможно — это является, конечно, аксиомой для научной психологии. Известно и то, что общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным общение только самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а, скорее, должно быть названо заражением. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не только сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом.

Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной системы средств, прототипом которой была, есть и всегда останется человеческая речь, возникшая из потребности в общении в процессе труда. Но до самого последнего времени дело представлено сообразно с господствовавшим в психологии взглядом в чрезвычайно упрощенном виде. Полагали, что средством общения является знак, слово, звук. Между тем это заблуждение проистекало только из неправильно применяемого к решению всей проблемы речи анализа, разлагающего на элементы.

Слово в общении главным образом только внешняя сторона речи, причем предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку. Между тем более тонкое изучение проблемы общения, процессов понимания и развития их в детском возрасте привело исследователей к совершенно другому выводу. Оказалось, что так же, как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения. Для

того, чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это, как мы уже знаем, непременно требует обобщения. Таким образом, оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т.е. обобщение становится возможным при развитии общения. Таким образом, высшие, присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность.

В сфере инстинктивного сознания, в котором господствует восприятие и аффект, возможно только заражение, но не понимание и не общение в собственном смысле этого слова. Эдвард Сэпир прекрасно выяснил это в своих работах по психологии речи. «Элементарный язык, — говорит он, — должен быть связан с целой группой, с определенным классом нашего опыта. Мир опыта должен быть чрезвычайно упрощен и обобщен, чтобы возможно было символизировать его. Только так становится возможной коммуникация, ибо единичный опыт живет в единичном сознании и, строго говоря, не сообщаем. Для того чтобы стать сообщаемым, он должен быть отнесен к известному классу, который, по молчаливому соглашению, рассматривается обществом как единство».

Действительно, стоит обратиться к любому примеру, для того чтобы убедиться в этой связи общения и обобщения — этих двух основных функций речи. Я хочу сообщить кому-либо, что мне холодно. Я могу дать ему понять это с помощью ряда выразительных движений, но действительное понимание и сообщение будет иметь место только тогда, когда я сумею обобщить и назвать то, что я переживаю, т.е. отнести переживаемое мною чувство холода к известному классу состояний, знакомых моему собеседнику. Вот почему целая вещь является несообщаемой для детей, которые не имеют еще известного обобщения.

Дело тут не в недостатке соответствующих слов и звуков, а в недостатке соответствующих понятий и обобщений, без которых понимание невозможно. Как говорит Л.Н. Толстой, почти всегда непонятно не само слово, а то понятие, которое выражается словом. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления.

Принципиальное значение такой постановки вопроса для всех генетических проблем мышления и речи совершенно неизмеримо. Оно заключается прежде всего в том, что только с этим допущением становится впервые возможным каузально-генетический анализ мышления и речи. Мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского

мышления и социальным развитием ребенка только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения. Обе эти проблемы, отношение мысли к слову и отношение обобщения к общению, и должны явиться центральным вопросом, разрешению которого посвящены наши исследования.

Мы, однако, хотели бы, для того чтобы расширить перспективы нашего исследования, указать еще на некоторые моменты в проблеме мышления и речи, которые не могли, к сожалению, явиться предметом непосредственного и прямого исследования в настоящей работе, но которые, естественно, раскрываются вслед за ней и тем самым придают ей ее истинное значение.

На первом месте мы хотели бы поставить здесь вопрос, отставляемый нами почти на всем протяжении исследования в сторону, но который сам собой напрашивается, когда речь идет о проблематике всего учения о мышлении и речи, — именно вопрос об отношении звуковой стороны слова к его значению. Нам думается, что тот сдвиг в этом вопросе, который мы наблюдаем в языкознании, непосредственно связан с интересующим нас вопросом об изменении методов анализа в психологии речи. Поэтому мы кратко остановимся на этом вопросе, так как он позволит нам, с одной стороны, выяснить лучше защищаемые нами методы анализа, а с другой стороны, раскрывает одну из важнейших перспектив для дальнейшего исследования. Традиционное языкознание рассматривало, как уже упомянуто, звуковую сторону речи в качестве совершенно самостоятельного элемента, не зависящего от смысловой стороны речи. Из объединения этих двух элементов затем складывалась речь. В зависимости от этого единицей звуковой стороны речи считался отдельный звук, но звук, оторванный от мысли, теряет вместе с этой операцией и все то, что делает его звуком человеческой речи и включает в ряды всех остальных звуков. Вот почему традиционная фонетика была ориентирована преимущественно на акустику и физиологию, но не на психологию языка, и поэтому психология языка была совершенно бессильна пред разрешением этой стороны вопроса.

Что является самым существенным для звуков человеческой речи, что отличает эти звуки от всех остальных звуков в природе?

Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, самым существенным признаком звуков человеческой речи является то, что звук этот, носящий определенную функцию знака, связан с известным значением, но сам по себе звук как таковой, незначащий звук, не является действительно единицей, связующей стороны речи. Таким образом, единицей речи оказывается в звуке новое понимание не отдельного звука, но фонемы, т.е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны

речи в функции означения. Как только звук перестает быть значащим звуком и отрывается от знаковой стороны речи, так сейчас же он лишается всех свойств, присущих человеческой речи. Поэтому плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой сторон.

Мы не станем здесь излагать те конкретные достижения, которых добились лингвистика и психология, применяя этот метод. Скажем только, что эти достижения являются в наших глазах лучшим доказательством благотворности того метода, который по своей природе совершенно идентичен с методом, применяемым настоящим исследованием и противопоставленным нами анализу, разлагающему на элементы.

Плодотворность этого метода может быть испытана и показана еще на целом ряде вопросов, прямо или косвенно относящихся к проблеме мышления и речи, входящих в ее круг или пограничных с ней. Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие пред нашим исследованием в дальнейшем, и, следовательно, выяснить его значение в контексте всей проблемы. Речь идет о сложных отношениях речи и мышления, о сознании в целом и его отдельных сторонах.

Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов.

Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам жизни сознания, — это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека и при этом либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека, либо превращается в какую-то самобытную и автономную древнюю силу, которая, вмешиваясь в жизнь сознания и в жизнь личности, непонятным образом оказывает на нее влияние.

Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необхо-

димо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень.

Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, снова указывает путь для разрешения этого жизненно важного для всех рассматриваемых нами учений вопроса. Он показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности.

Мы не станем останавливаться на других еще проблемах, так как они, с одной стороны, не могли войти в качестве непосредственного предмета исследования в нашу работу, а с другой стороны, будут затронуты нами в заключительной главе настоящей работы при обсуждении открывающихся перед ней перспектив. Скажем лишь, что применяемый нами метод позволяет не только раскрыть внутреннее единство мышления и речи, но позволяет плодотворно исследовать и отношение речевого мышления ко всей жизни сознания в целом и к его отдельным важнейшим функциям.

Нам остается еще только в заключение этой первой главы наметить в самых кратких чертах программу нашего исследования. Наша работа представляет собой единое психологическое исследование чрезвычайно сложной проблемы, которая необходимо должна была составиться из ряда частных исследований экспериментально-критического и теоретического характера. Мы начинаем нашу работу с критического исследования той теории речи и мышления, которая знаменует собой вершину психологической мысли в этом вопросе и которая вместе с тем является полярно противоположной избранному нами пути теоретического рассмотрения этой проблемы. Это первое исследование должно привести нас к постановке всех основных конкретных вопросов современной психологии мышления и речи и ввести их в контекст живого современного психологического знания.

Исследовать такую проблему, как мышление и речь, для современной психологии означает в то же самое время вести идейную борьбу с противостоящими ей теоретическими воззрениями и взглядами.

Вторая часть нашего исследования посвящена теоретическому анализу основных данных о развитии мышления и речи в филогенетическом и онтогенетическом плане. Мы должны наметить с самого начала отправную точку в развитии мышления и речи, так как неправильное представление о генетических корнях мышления и речи является наиболее частой причиной ошибочной теории в этом вопросе. Центр нашего исследования занимает экспериментальное изучение развития понятий в детском возрасте, которое распадается на две части: в первой — мы рассматриваем развитие экспериментально образованных, искусственных понятий, во второй — пытаемся изучить развитие реальных понятий ребенка.

Наконец, в заключительной части нашей работы мы пытаемся подвергнуть анализу на основе теоретических и экспериментальных исследований строение и функционирование процесса речевого мышления в целом.

Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является идея развития, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления.

Глава вторая

Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже

Критическое исследование

I

Исследования Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением.

Пиаже впервые с помощью разработанного и введенного им в науку клинического метода исследования детской речи и мышления с необычайной смелостью, глубиной и широтой охвата подверг систематическому исследованию особенности детской логики в совершенно новом разрезе. Сам Пиаже, заканчивая второй том своих работ, точно и ясно, путем простого сравнения

отмечает значение сделанного им поворота в изучении старых проблем.

«Мы полагаем, — говорит он, — что настанет день, когда мысль ребенка по отношению к мысли нормального цивилизованного взрослого будет помещена в ту же плоскость, в какой находится «примитивное мышление», охарактеризованное Леви-Брюлем, или аутистическая и символическая мысль, описанная Фрейдом и его учениками, или «болезненное сознание», если только это понятие, введенное Блонделем, не сольется в один прекрасный день с предыдущим понятием» (1, с.408).[1]

Действительно, появление его первых работ по историческому значению этого факта для дальнейшего развития психологической мысли должно быть по справедливости сопоставлено и сравнено с датами выхода в свет «Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures» Леви-Брюля, «Толкования сновидений» Фрейда или «La conscience morbide» Блонделя.

Больше того, между этими явлениями в различнейших областях научной психологии есть не только внешнее сходство, определяемое уровнем их исторического значения, но глубокое, кровное, внутреннее родство — связь по самой сути заключенных и воплощенных в них философских и психологических тенденций. Недаром сам Пиаже в огромной мере опирался в своих исследованиях и построениях на эти три работы и на их авторов.

Мы можем не останавливаться сейчас подробно на выяснении того, в чем именно заключается поворот, сделанный Пиаже в его исследованиях, — поворот, открывший новые пути и новые перспективы в изучении речи и мышления ребенка. Это превосходно сделано в предисловии Э. Клапареда к французскому изданию книги. «В то время, — говорит он, — как из проблемы детского мышления сделали проблему количественного порядка, Пиаже поставил ее как проблему качественную. В то время как в прогрессе детского ума раньше видели результат известного числа сложений и вычитаний (обогащение новыми данными опыта и исключение некоторых ошибок, объяснение чего наука и считала своей задачей), нам теперь показывают, что этот прогресс зависит прежде всего от того, что ум ребенка понемногу меняет самый свой характер» (1, с. 60).

Эта новая постановка проблемы детского мышления как качественной проблемы привела Пиаже к тому, что можно было бы назвать в противоположность господствовавшей прежде тенденции позитивной характеристикой детского ума. В то время как в традиционной психологии детское мышление получало обычно негативную характеристику, составлявшуюся из перечня тех изъянов, недостатков, минусов детского мышления, которые

[1]Первая цифра в скобках означает номер труда в указателе литературы, вторая цифра — номер страницы, на которую делается ссылка.

отличают его от взрослого мышления, Пиаже попытался раскрыть качественное своеобразие детского мышления с его положительной стороны. Прежде интересовались тем, чего у ребенка нет, чего ему недостает по сравнению со взрослым, и определяли особенности детского мышления тем, что ребенок не способен к абстрактному мышлению, к образованию понятий, к связи суждений, к умозаключению и пр. и пр.

В новых исследованиях в центр внимания было поставлено то, что у ребенка есть, чем обладает его мышление в качестве отличительных своих особенностей и свойств.

В сущности, то, что сделал Пиаже нового и великого, настолько обыденно и просто, как, впрочем, многие великие вещи, что может быть выражено и охарактеризовано с помощью старого и банального положения, которое приводит сам Пиаже в своей книге со слов Руссо и которое гласит, что ребенок вовсе не маленький взрослый человек и ум его вовсе не маленький ум взрослого. За этой простой истиной, которую в приложении к детскому мышлению раскрыл и обосновал фактами Пиаже, скрывается тоже простая в сущности идея — идея развития. Эта простая идея освещает великим светом все многочисленные и содержательные страницы исследований Пиаже.

Но глубочайший кризис, переживаемый современной психологической мыслью, не мог не сказаться и на новом направлении в исследовании проблем детской логики. Он наложил печать двойственности на эти исследования, как на все выдающиеся и действительно прокладывающие новые пути психологические произведения эпохи кризиса. В этом смысле книги Пиаже тоже могут быть с полным основанием сравнены с работами Фрейда, Блонделя и Леви-Брюля, о которых мы говорили выше. Как те, так и эти — детище кризиса, охватившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение психологии в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии.

Кризис в психологии есть прежде всего кризис методологических основ этой науки. Корнями своими он уходит в ее историю. Сущность его заключается в борьбе материалистических и идеалистических тенденций, которые столкнулись в этой области знания с такой остротой и силой, с какой они сейчас не сталкиваются, кажется, ни в какой другой науке.

Историческое состояние нашей науки таково, что, говоря словами Брентано, «существует много психологий, но не существует единой психологии». Мы могли бы сказать, что именно потому и возникает много психологий, что нет общей, единой психологии. Это значит, что отсутствие единой научной системы, которая охватывала бы и объединяла все современное психологическое знание, приводит к тому, что каждое новое факти-

ческое открытие в любой области психологии, выходящее за пределы простого накопления деталей, вынуждено создавать свою собственную теорию, свою систему для объяснения и понимания вновь найденных фактов и зависимостей, вынуждено создавать свою психологию — одну из многих психологий.

Так создали свою психологию Фрейд, Леви-Брюль, Блондель. Противоречие между фактической основой их учений и теоретическими конструкциями, возведенными на этой основе; идеалистический характер этих систем, принимающий глубоко своеобразное выражение у каждого из авторов; метафизический привкус в целом ряде их теоретических построений — все это неизбежное и роковое обнаружение той двойственности, о которой мы говорили выше как о печати кризиса. Эта двойственность проистекает из того, что наука, делая шаг вперед в области накопления фактического материала, делает два шага назад в его теоретическом истолковании и освещении. Современная психология почти на каждом шагу являет печальнейшее зрелище того, как новейшие и важнейшие открытия, составляющие гордость и последнее слово науки, положительно вязнут в донаучных представлениях, в которые обволакивают их ad hoc созданные полуметафизические теории и системы.

Пиаже стремится избежать этой роковой двойственности очень простым способом: он хочет замкнуться в узком кругу фактов. Кроме фактов, он ничего не хочет знать. Он сознательно избегает обобщений, тем более выхода за собственные пределы психологических проблем в смежные области — логики, теории познания, истории философии. Самой надежной кажется ему почва чистой эмпирики. «Эти исследования, — говорит Пиаже о своих работах, — являются прежде всего собранием фактов и материалов. Не определенная система изложения, а единый метод сообщает единство различным главам нашей работы» (1, с. 64).

Это самое ценное в интересующих нас сейчас работах. Добывание новых фактов, научная культура психологического факта, его тщательный анализ, классификация материалов, умение слушать, что они говорят, по выражению Клапареда, — все это составляет, несомненно, сильнейшую сторону в исследованиях Пиаже. Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже.

Добыванием новых фактов, их золотой россыпи Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел, — клиническому методу, сила и своеобразие которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования и делают незаменимым средством при изучении сложных, целостных образований детского мышления в их изменении и развитии. Этот метод придает действительное единство всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в

связные, стройные, жизненно полноценные клинические картины детского мышления.

Новые факты и новый метод их добывания и анализа рождают множество новых проблем, из которых значительная часть вообще впервые поставлена перед научной психологией, а другая часть поставлена если не вновь, то в новом виде. Стоит назвать для примера проблему грамматики и логики в детской речи, проблему развития детской интроспекции и ее функционального значения в развитии логических операций, проблему понимания вербальной мысли между детьми и многое другое.

Но Пиаже не удалось избежать, как и всем остальным исследователям, той роковой двойственности, на которую обрекает современный кризис психологической науки даже лучших ее представителей. Он надеялся укрыться от кризиса за надежной, высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы — к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но тем не менее подлинной теории, которой так стремился избегнуть Пиаже. Да, в его книгах есть теория. Это — неизбежно, это — судьба.

«Мы просто старались, — рассказывает Пиаже, — следить шаг за шагом за фактами в том их виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы, конечно, знаем, что эксперимент всегда определяется породившими его гипотезами, но пока мы ограничили себя только лишь рассмотрением фактов» (1, с. 64). Но кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории.

Факты неразрывно переплетены с философией, особенно те факты развития детского мышления, которые открывает, сообщает и анализирует Пиаже. И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть философию факта, его добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немы и мертвы.

Мы поэтому не станем в настоящей главе, посвященной критическому рассмотрению исследований Пиаже, останавливаться на отдельных проблемах. Надо попытаться свести к единству, обобщить все эти разнообразные проблемы детского мышления, нащупать их общий корень, выделить в них основное, главное, определяющее.

Но тем самым наш путь должен проходить в направлении к критике теории и методологической системы, лежащих в основе тех исследований, ключ к пониманию и оценке которых мы ищем. Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования.

Таков должен быть путь нашего критического исследования проблемы речи и мышления ребенка в работах Пиаже.

Для читателя, который хотел бы охватить единым взглядом

все сложное построение, лежащее в основе многочисленных и содержательных исследований Пиаже, непригоден тот путь, которым ведет его автор, излагая ход и результаты своих исследований. Пиаже сознательно и намеренно избегает системы в своем изложении. Он не боится упреков в недостаточной связности своего материала, который для него является чистым изучением фактов.

Он предостерегает от преждевременной попытки охватить единой системой все изложенное многообразие конкретных фактических особенностей детского мышления. Он принципиально, по собственным словам, воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Он убежден, что для педагогов и для всех тех, чья деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее теории.

Лишь в самом конце целого ряда своих исследований Пиаже обещает попытаться дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и постоянно стремился бы, в свою очередь, к искажению этих последних. Таким образом, попытка строго отделить теорию от анализа фактов, синтез всего материала в целом от изложения отдельных исследований и стремление следить шаг за шагом за фактами, как их преподносит эксперимент, отличают этот путь, избранный Пиаже.

Как уже сказано, мы не можем последовать по этому пути за автором, если мы хотим охватить единым взглядом все его построение в целом и понять определяющие его принципы — краеугольные камни здания. Мы должны попытаться найти центральное звено во всей этой цепи фактов, от которого протягиваются соединительные связи ко всем остальным звеньям и которое поддерживает все это построение, взятое в целом.

В этом отношении нам помогает сам автор. В заключении своей книги, в кратком резюме ее содержания он пытается сделать такой общий обзор всех исследований в целом, привести их к известной системе, наметить связь между отдельными найденными в исследовании фактическими результатами и свести это сложное многообразие фактов к единству.

Первый вопрос, который возникает здесь, — это вопрос относительно объективной связи всех тех особенностей детского мышления, которые устанавливаются исследованиями Пиаже.

Представляют ли собой все эти особенности отдельные, независимые друг от друга явления, несводимые к общей причине, или они представляют собой известную структуру, известное связное целое, в основе которого лежит некоторый центральный факт, обусловливающий единство всех этих особенностей? В этих исследованиях затрагивается целый ряд особенностей детского мышления, например эгоцентризм речи и мышления ребенка, интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отноше-

ний, трудность осознания, неспособность к самонаблюдению в детском возрасте и т.д.

Вопрос и заключается в том, «составляют ли эти явления некоторое бессвязное целое, т.е. обязаны ли они своим существованием ряду случайных и отрывочных причин, не имеющих связи между собой, или они образуют связное целое и таким образом представляют свою особую логику» (1, с. 370). Положительный ответ на этот вопрос, который дает автор, естественно заставляет его перейти из области анализа фактов в область теории и обнаруживает, в какой мере сам анализ фактов (хотя в изложении автора он предшествует формулировке теории) на самом деле определяется этой теорией.

В чем же заключается это центральное звено, позволяющее свести к единству все отдельные особенности детского мышления? Оно заключается, с точки зрения основной теории Пиаже, в эгоцентризме детского мышления. Это — основной нерв всей его системы, это — краеугольный камень всего его построения.

«Мы старались, — говорит он, — свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371). Все эти черты образуют комплекс, определяющий логику ребенка, а в основе этого комплекса лежит эгоцентрический характер детского мышления и детской деятельности. Все остальные особенности детского мышления вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или падают и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое все отдельные черты детской логики.

Так, например, автор прямо говорит относительно одной из центральных особенностей детского мышления, относительно синкретизма, что он является прямым результатом детского эгоцентризма (1, с. 389).

Таким образом, и нам предстоит раньше всего посмотреть, в чем заключается этот эгоцентрический характер детского мышления и в какой связи он стоит со всеми остальными особенностями, составляющими в совокупности качественное своеобразие детской мысли по сравнению с мыслью взрослого человека. Пиаже определяет эгоцентрическую мысль как переходную, промежуточную форму мышления, располагающуюся с генетической, функциональной и структурной точки зрения между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. Это, таким образом, переходная ступень, связующее генетическое звено, промежуточное образование в истории развития мышления.

Это различение разумной, или направленной, мысли и мысли ненаправленной, которую Блейлер предложил назвать аутистической мыслью, Пиаже заимствует из теории психоанализа. «Мысль направленная, — говорит он, — сознательна, т.е. она

преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает. Она разумна, т.е. приспособлена к действительности и стремится воздействовать на нее. Она заключает истину или заблуждение, она выражается речью.

Аутистическая мысль подсознательна, т.е. цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность, или действительность сновидения. Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной. Как таковая она не может быть выражена непосредственно речью, она выявляется прежде всего в образах, а для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» (1, с. 95).

Первая форма мышления социальна. Она по мере развития все больше и больше подчиняется законам опыта и чистой логики. Мысль же аутистическая, как показывает самое ее название, индивидуальна и подчиняется сумме специальных законов, точно определять которые здесь нет нужды.

Между этими двумя крайними формами мысли «есть много разновидностей в отношении степени их сообщаемости. Эти промежуточные разновидности должны подчиняться специальной логике, которая, в свою очередь, является промежуточной между логикой аутизма и логикой разума. Мы предлагаем назвать мыслью эгоцентрической главнейшую из этих промежуточных форм, т.е. мысль, которая, так же как и мысль наших детей, старается приспособиться к действительности, не будучи сообщаема как таковая» (1, с. 96).

Еще яснее это положение относительно промежуточного характера эгоцентрической детской мысли Пиаже формулирует в другом месте, говоря: «Всякая эгоцентрическая мысль по своей структуре занимает промежуточное место между аутистической мыслью (которая не направлена, т.е. витает по прихоти, как мечта) и направленным пониманием» (1, с. 229).

Не только структура, но и функция этой формы мышления заставляет поместить ее в генетическом ряду между аутистическим и реальным мышлением. Как уже сказано выше, функция этого мышления заключается не столько в приспособлении к действительности, сколько в удовлетворении собственных потребностей. Это мышление не столько направлено на действительность, сколько на удовлетворение желания. Это роднит эгоцентрическую мысль с аутистической, но вместе с тем есть существенные черты, которые их разделяют.

Сюда относятся новые функциональные моменты, которые сближают эгоцентрическую мысль с реальной мыслью взрослого человека, направленной на действительность, и выдвигают ее

далеко вперед по сравнению с логикой сновидения, мечты или грезы.

«Мы назвали мысль ребенка эгоцентрической, — говорит Пиаже, — желая этим сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (1, с. 374).

Таким образом, и со стороны функциональной намечаются моменты, как сближающие, так и разделяющие эгоцентрическую мысль от других двух крайних форм мышления. Рассмотрение этих моментов снова приводит к тому выводу, который составляет основную гипотезу Пиаже, что «мысль ребенка более эгоцентрична, чем наша, и что она представляет собой средину между аутизмом в строгом смысле слова и социализированной мыслью» (1, с. 376).

Может быть, следует с самого начала заметить, что в этой двойственной характеристике эгоцентрической мысли Пиаже подчеркивает все время моменты, скорее сближающие эгоцентрическую мысль с аутизмом, чем разделяющие их. В одном из заключительных параграфов своей книги он со всей решительностью напоминает ту истину, что «для эгоцентрической мысли игра в общем является верховным законом» (1, с. 401).

Особенно заметно проявляется это подчеркивание сближающих, а не разделяющих моментов в характеристике одного из основных проявлений эгоцентрической мысли — синкретизма. Пиаже рассматривает синкретизм и другие черты детской логики как прямой результат детского эгоцентризма. Вот что говорит он об этой едва ли не центральной особенности детской логики: «При чтении результатов наших работ можно, пожалуй, подумать, что эгоцентрическая мысль, производящая явления синкретизма, ближе к аутистической мысли и к сновидению, чем к логической мысли. Факты, которые мы только что описали, действительно представляют различные аспекты, роднящие их со сновидением или с мечтами» (1, с. 173).

Однако и здесь Пиаже склонен рассматривать механизм синкретической мысли как посредствующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики назвали смелым словом — «символизм» сновидений. Фрейд, как известно, показал, что в сновидении действуют две основные функции, управляющие возникновением образов сновидения: сгущение, которое заставляет сливаться несколько различных образов в один, и перемещение, которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки.

Пиаже, следуя за Ларсоном, полагает, что «между этими функциями сгущения и перемещения и функциями обобщения

(которое является видом сгущения) должны иметься промежуточные звенья. Синкретизм как раз и является самым существенным из этих звеньев» (1, с. 174). Мы видим, таким образом, что не только эгоцентризм как основа детской логики, но и его главнейшие проявления, как синкретизм, рассматриваются в теории Пиаже как промежуточные переходные формы между логикой сновидения и логикой мышления.

«Синкретизм, — говорит он в другом месте, — по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и логической, как, впрочем, и все другие проявления эгоцентрической мысли». Ради этого последнего сравнения мы и остановились на примере синкретизма. Как видим, то, что Пиаже утверждает в отношении синкретизма, он распространяет и на все прочие особенности, на все другие проявления детской эгоцентрической мысли.

Для выяснения центральной для всей теории Пиаже идеи об эгоцентрическом характере детского мышления остается обрисовать третий и основной момент, именно генетические отношения, в которых стоит эгоцентрическая мысль к логике сновидения, к чистому аутизму, с одной стороны, и к логике разумного мышления, с другой. Мы видели уже, что в структурном и функциональном отношениях эгоцентрическая мысль рассматривается Пиаже как промежуточное соединительное звено между этими двумя крайними ступенями в развитии мышления. Так же точно решает Пиаже вопрос и относительно генетических связей и отношений, объединяющих эти три группы в развитии мышления.

Исходной, основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им из теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда.

«Умственная деятельность, — из этого исходит Пиаже, — не является всецело деятельностью логической. Можно быть умным и в то же время не очень логичным». Различные функции ума вовсе не связаны друг с другом необходимо таким образом, чтобы одна не могла встречаться без другой или раньше другой. «Логическая деятельность — это доказывание, это искание истины, нахождение же решения зависит от воображения, но самая нужда, самая потребность в логической деятельности возникает довольно поздно» (1, с. 372).

«Это запаздывание, — говорит Пиаже, — объясняется двумя

причинами: во-первых, мысль идет на службу непосредственному удовлетворению потребностей гораздо раньше, чем принуждает себя искать истину. Наиболее произвольно возникающее мышление — это игра или, по крайней мере, некое миражное воображение, которое позволяет принимать едва родившееся желание за осуществимое. Это наблюдали все авторы, изучавшие детские игры, детские показания и детскую мысль.

То же самое с убедительностью повторил и Фрейд, установив, что принцип наслаждения предшествует принципу реальности. А ведь мысль ребенка до 7—8-летнего возраста проникнута тенденциями игры, иначе говоря — до этого возраста чрезвычайно трудно различить выдумку от мысли, принимаемой за правду» (1, с. 372).

Таким образом, аутистическое мышление представляется с генетической точки зрения ранней, первичной формой мышления, логика возникает относительно поздно, и эгоцентрическая мысль занимает с генетической точки зрения среднее место, образует переходную ступень в развитии мышления от аутизма к логике.

Для того чтобы выяснить во всей полноте эту концепцию эгоцентризма детской мысли, нигде, к сожалению, не сформулированную автором в связном, систематическом виде, но являющуюся определяющим фактором всего его построения, мы должны остановиться еще на одном, последнем моменте, именно на вопросе о происхождении этого эгоцентрического характера детского мышления и на его, если можно так выразиться, объеме или охвате, т.е. на границах, на пределах этого явления в различных сферах детского мышления.

Корни эгоцентризма Пиаже видит в двух обстоятельствах. Во-первых, вслед за психоанализом, в асоциальности ребенка и, во-вторых, в своеобразном характере его практической деятельности.

Пиаже много раз говорит, что его основное положение относительно срединного характера эгоцентрической мысли является гипотетическим. Но эта гипотеза так явно близка к здравому смыслу, представляется столь очевидной, что факт детского эгоцентризма представляется ему едва ли оспоримым. Весь вопрос, которому посвящена теоретическая часть этой книги, заключается в том, чтобы определить, эгоцентризм ли влечет за собой те трудности выражения и те логические явления, которые рассматриваются в этой книге, или дело происходит наоборот.

«Однако ясно, что с точки зрения генетической необходимо отправляться от деятельности ребенка для того, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность, вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7—8 годам» (1, с. 377). К этому же возрасту

Пиаже относит и приурочивает первый период логического размышления, а также первые усилия, которые делает ребенок, чтобы избегнуть последствий эгоцентризма.

В сущности говоря, эта попытка вывести эгоцентризм из позднего развития социального инстинкта и из биологического эгоизма детской натуры содержится уже в самом определении эгоцентрической мысли, которая рассматривается как индивидуальная мысль в противоположность социализированной мысли, которая для Пиаже совпадает с мыслью разумной, или реалистической.

Что касается второго вопроса относительно объема или охвата сферы влияния этого эгоцентризма, надо сказать, что Пиаже склонен придавать универсальное значение, абсолютизировать это явление, считая его не только основным, первичным, коренным всего детского мышления и поведения, но и всеобщим. Так, мы видели, что все решительно проявления детской логики во всем их богатстве и многообразии Пиаже рассматривает как прямые или отдаленные проявления детского эгоцентризма.

Но этого мало — влияние эгоцентризма распространяется только вверх, по линии следствий, вытекающих из этого факта, и вниз — по линии причин, которые обусловили его возникновение. Пиаже, как уже сказано, эгоцентрический характер мышления ставит в связь с эгоистическим характером деятельности ребенка, а эту последнюю — с асоциальным характером всего развития ребенка до 8-летнего возраста.

В отношении отдельных, наиболее центральных проявлений детского эгоцентризма, например в отношении синкретизма детской мысли, Пиаже прямо и недвусмысленно говорит, что перед нами особенности, отличающие не ту или иную сферу детского мышления, но определяющие собой все мышление ребенка в целом. «Синкретизм, — говорит он, — пронизывает, таким образом, всю мысль ребенка» (1, с. 390). «Детский эгоцентризм, — говорит он в другом месте, — представляется нам значительным до возраста 7—8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли.

Но до 7 $^1/_2$ лет следствия эгоцентризма, и в частности синкретизм, пронизывают всю мысль ребенка, как чисто словесную (словесное понимание), так и направленную на непосредственное наблюдение (понимание восприятий). После 7—8 лет эти черты эгоцентризма не исчезают мгновенно, но остаются кристаллизованными в наиболее отвлеченной части мысли, которою наиболее трудно оперировать, а именно в плане чисто словесной мысли» (1, с. 153).

Последнее не оставляет сомнений в том, что сфера влияния эгоцентризма, по Пиаже, до 8 лет совпадает непосредственно со всей областью детского мышления и восприятия в целом. Свое-

образие того перелома, который проделывает развитие детского мышления после 8 лет, заключается как раз в том, что этот эгоцентрический характер мысли сохраняется лишь в известной части детского мышления, лишь в сфере отвлеченного рассуждения. Между 8 и 12 годами влияние эгоцентризма ограничено одной сферой мысли, одним ее участком. До 8 лет оно безгранично и занимает всю территорию детской мысли в целом.

Таковы в общих чертах основные моменты, характеризующие концепцию эгоцентрической мысли в теории Пиаже, концепцию, как уже сказано, имеющую центральное, определяющее значение для всех его исследований, являющуюся ключом к пониманию анализа всех фактических материалов, заключающихся в книге.

Естественным выводом из этой концепции является положение Пиаже, гласящее, что эгоцентрический характер мысли настолько необходимо внутренне связан с самой психологической природой ребенка, что он проявляется всегда закономерно, неизбежно, устойчиво, независимо от детского опыта. «Даже опыт, — говорит Пиаже, — не в силах вывести из заблуждения настроенные таким образом детские умы; виноваты вещи, дети же — никогда.

Дикарь, призывающий дождь магическим обрядом, объясняет свой неуспех влиянием злого духа. Согласно меткому выражению, он непроницаем для опыта. Опыт разуверяет его лишь в отдельных, весьма специальных технических случаях (земледелие, охота, производство), но этот мимолетный частичный контакт с действительностью нисколько не влияет на общее направление его мысли. И не то же ли бывает у детей и еще с большим основанием, ибо все их материальные нужды предупреждены заботой родителей, так что, пожалуй, только в ручных играх ребенок знакомится с сопротивляемостью вещей?» (1, с. 372—373).

Эта непроницаемость ребенка для опыта связывается для Пиаже с его основной идеей, заключающейся в том, что «детскую мысль нельзя изолировать от факторов воспитания и от всех тех влияний, которым взрослый подвергает ребенка, но эти влияния не отпечатываются на ребенке, как на фотографической пленке, они ассимилируются, т.е. деформируются живым существом, которое им подвергается, и внедряются в его собственную субстанцию. Вот эту-то психологическую субстанцию ребенка, иначе говоря, эту структуру и функционирование, свойственное детской мысли, мы и старались описать и в известной мере объяснить» (1, с. 408).

В этих словах раскрывается основная методологическая установка всего исследования Пиаже, пытающегося изучить психологическую субстанцию ребенка, которая ассимилирует влияния социальной среды и деформирует их согласно своим собственным законам. Этот эгоцентризм детской мысли и рассматривает

Пиаже, коротко говоря, как результат деформации социальных форм мышления, внедряющихся в психологическую субстанцию ребенка, — деформации, совершающейся по законам, по которым живет и развивается эта субстанция.

Мы подошли вплотную, затронув эту последнюю и как бы вскользь брошенную автором формулировку, к вскрытию философии всего исследования Пиаже, к проблеме социальных и биологических закономерностей в психологическом развитии ребенка, к вопросу о природе детского развития в целом.

Об этой методологически наиболее сложной стороне дела, остающейся в высшей степени мало раскрытой в изложении автора, мы будем говорить особо и дальше. Нас прежде должны интересовать рассмотрение и критика изложенной концепции детского эгоцентризма по существу, с точки зрения теоретической и фактической состоятельности этой концепции.

II

Но аутистическое мышление, рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является вовсе первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно не является вовсе примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные.

Даже рассматриваемое с точки зрения биологической эволюции и с точки зрения биологического анализа поведения младенца, аутистическое мышление не оправдывает основного положения, выдвинутого Фрейдом и принятого Пиаже, — положения, гласящего, что аутизм является первичной и основной ступенью, над которой надстраиваются все дальнейшие ступени в развитии мышления, что наиболее рано возникающее мышление — это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение; что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. И что самое замечательное, что к этому выводу приходят как раз биологически ориентированные психологи, и в частности автор учения об аутистическом мышлении Э. Блейлер.

Совсем недавно он указал на то, что самый термин «аутистическое мышление» дал повод для очень многих недоразумений. В это понятие стали вкладывать содержание, сближающее аутистическое мышление с шизофреническим аутизмом, его стали отождествлять с эгоистическим мышлением и т.д. Поэтому Блейлер предложил сейчас называть аутистическое мышление ирреалистическим, противополагая его реалистическому, рациональ-

ному мышлению. Уже за этой вынужденной переменой наименования скрывается в высшей степени важное изменение содержания самого понятия, которое обозначается этим именем.

Это изменение прекрасно выразил сам Блейлер в своем исследовании, посвященном аутистическому мышлению (2). В этом исследовании он со всей прямотой ставит вопрос о генетическом соотношении аутистического и разумного мышления. Он указывает на то, что обычно принято аутистическое мышление помещать на генетически более ранней ступени, чем мышление рациональное. «Так как реалистическое мышление, функция реальности, удовлетворение сложных потребностей действительности нарушается под влиянием болезни гораздо легче, нежели аутистическое мышление, которое выдвигается вследствие болезненного процесса на первый план, то французские психологи во главе с Жанэ предполагают, что реальная функция является наиболее высокой, наиболее сложной. Однако ясную позицию занимает в этом отношении только Фрейд. Он прямо говорит, что в ходе развития механизмы удовольствия являются первичными. Он может представить себе такой случай, что грудной ребенок, реальные потребности которого полностью удовлетворяются матерью без его помощи, и развивающийся в яйце цыпленок, отделенный скорлупой от внешнего мира, живут еще аутистической жизнью. Ребенок «галлюцинирует», по всей вероятности, об удовлетворении его внутренних потребностей и обнаруживает свое неудовольствие при нарастающем раздражении и отсутствии удовлетворения моторной реакцией в форме крика и барахтанья, а затем переживает галлюцинаторное удовлетворение» (2, с. 55—56).

Как видим, Блейлер формулирует здесь то же самое основное положение из психоаналитической теории детского развития, на которое опирается и Пиаже, определяя эгоцентрическое детское мышление как переходную ступень между этим первичным, изначальным аутизмом (который Пиаже в другом исследовании, посвященном психологии младенческого возраста, называет совершенно последовательно эгоцентризмом), доведенным до логического предела, т.е. солипсизмом, и рациональным мышлением.

Против этого положения Блейлер выдвигает, нам думается, несокрушимые с генетической точки зрения аргументы. «С этим, — говорит он, — я не могу согласиться. Я не вижу галлюцинаторного удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после действительного приема пищи, и я должен констатировать, что цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбе-

цил и дикарь являются настоящими, реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях.

У имбецила аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. Я нигде не могу найти жизнеспособное существо или даже представить себе такое существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы совершенно независимо от того, на какой бы низкой ступени развития оно ни стояло; и я не могу себе представить также, чтобы ниже определенной ступени организации могли существовать аутистические функции. Для этого необходимы сложные способности к воспоминанию. Таким образом, психология животных (за исключением немногих наблюдений над высокостоящими животными) знает только реальную функцию.

Однако это противоречие легко разрешимо: аутистическая функция не является столь примитивной, как простые формы реальной функции, но в некотором смысле она более примитивна, чем высшие формы последней в том виде, в каком они развиты у человека. Низшие животные обладают лишь реальной функцией. Нет такого существа, которое мыслило бы исключительно аутистически; начиная с определенной ступени развития, к реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней» (2, с. 57—58).

Действительно, стоит только от общих положений о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции, чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды.

Допустить, что функция мечты, логика сновидения являются первичными с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия, является нонсенсом именно с биологической точки зрения. Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления — значит с самого начала сделать биологически необъяснимым процесс возникновения

той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом или мышлением.

Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удовлетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления — значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи; игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному.

Правда, основная генетическая формула Блейлера, как мы постараемся показать ниже, не разрешает вопроса относительно генетических связей, существующих между аутистическим и реалистическим мышлением, со всей полнотой, но в двух моментах она нам кажется бесспорной.

Во-первых, в указании на относительно позднее возникновение аутистической функции и, во-вторых, в указании на биологическую несостоятельность представления о первичности и изначальности аутизма.

Мы не станем проводить дальше той схемы филогенетического развития, в которой Блейлер пытается наметить и поставить друг с другом в связь главнейшие этапы в процессе возникновения этих двух форм мышления. Скажем только, что возникновение аутистической функции он относит лишь к четвертому этапу развития мышления, когда понятия комбинируются вне стимулирующего действия внешнего мира, «соответственно накопленному опыту в логические функции и выводы, распространяющиеся с уже пережитого на еще неизвестное, с прошедшего на будущее, когда становится возможной не только оценка различных случайностей, не только свобода действия, но и связное мышление, состоящее исключительно из картин воспоминания, без связи со случайными раздражениями органов чувств и с потребностями».

«Лишь здесь, — говорит он, — может присоединиться аутистическая функция. Лишь здесь могут существовать представления, которые связаны с интенсивным чувством удовольствия, которые создают желания, удовлетворяются их фантастическим осуществлением и преобразовывают внешний мир в представлении человека благодаря тому, что он мыслит себе (отщепляет) неприятное, лежащее во внешнем мире, присоединяя к своему представлению о последнем приятное, изобретенное им самим. Следовательно, ирреальная функция не может быть примитивнее, чем начатки реального мышления, она должна развиваться параллельно с последним[1].

[1] Мы считали бы неправильным и не соответствующим действительной сложности процессов развития этих двух видов мышления обозначение их как параллельно протекающих процессов.

Чем более сложным и более дифференцированным становится образование понятий и логическое мышление, тем более точным становится, с одной стороны, их приспособление к реальности и тем большей становится возможность освобождения от влияния аффективности. Зато, с другой стороны, в такой же мере повышается возможность влияния эмоционально окрашенных энграмм из прошлого и эмоциональных представлений, относящихся к будущему.

Многочисленные мыслительные комбинации делают возможным бесконечное разнообразие фантазий, в то время как существование бесчисленных эмоциональных воспоминаний из прошедшего и столь же аффективных представлений о будущем прямо-таки вынуждает к фантазированию.

С развитием их разница между обоими видами мышления становится все более резкой; последние становятся в конце концов прямо противоположными друг другу, что может привести к все более и более тяжелым конфликтам; и если обе крайности не сохраняют в индивидууме приблизительного равновесия, то возникает, с одной стороны, тип мечтателя, который занят исключительно фантастическими комбинациями, который не считается с действительностью и не проявляет активности, и, с другой стороны — тип трезвого, реального человека, который в силу ясного, реального мышления живет только данным моментом, не заглядывая вперед.

Однако, несмотря на этот параллелизм в филогенетическом развитии, реалистическое мышление оказывается по многим основаниям более развитым, и при общем нарушении психики реальная функция поражается обычно гораздо сильнее» (2, с. 60—62). Блейлер задается вопросом, каким образом столь юная в филогенетическом отношении функция, как аутистическая, могла получить такое большое распространение и силу, что аутистическое мышление уже у многих детей в возрасте после двух лет управляет большей частью их психической функцией (грезы наяву, игры).

Ответ на этот вопрос Блейлера мы находим, между прочим, в том, что развитие речи создает в высшей степени благоприятные условия для аутистического мышления, с другой стороны, как отмечает сам Блейлер, аутизм представляет благодарную почву для упражнения мыслительной способности. В фантазиях ребенка его комбинаторные способности повышаются настолько же, как его физическая ловкость в подвижных играх.

«Когда ребенок играет в солдаты или в маму, то он упражняет необходимые комплексы представлений и эмоций, аналогично тому, как котенок подготовляет себя к охоте за животными» (2, с. 76).

Но если так выясняется вопрос в отношении генетической природы аутистической функции, то и в отношении ее функци-

ональных и структурных моментов новое понимание ее природы выдвигает необходимость пересмотра. Центральным с этой точки зрения нам представляется вопрос относительно бессознательности аутистического мышления. «Аутистическая мысль подсознательна» — из этого определения исходят одинаково и Фрейд и Пиаже. Эгоцентрическая мысль, утверждает Пиаже, также не вполне еще сознательна, и в этом отношении она занимает среднее, промежуточное место между сознательным рассуждением взрослого человека и бессознательной деятельностью сновидения.

«Поскольку ребенок мыслит для себя, — говорит Пиаже, — он не имеет никакой нужды осознавать механизм собственного рассуждения» (1, с. 379). Пиаже, правда, избегает выражения «бессознательное рассуждение», считая его весьма скользким, и поэтому предпочитает говорить о том, что в мышлении ребенка господствует логика действия, но нет еще логики мысли. Это возникает оттого, что эгоцентрическая мысль бессознательна. «Большинство явлений детской логики, — говорит Пиаже, — может быть сведено к этим общим причинам. Корни этой логики и причины ее лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм» (1, с. 381). Пиаже подробно останавливается на недостаточной способности ребенка к интроспекции, на трудности осознания и устанавливает, что обычный взгляд, согласно которому эгоцентричные по своей манере мыслить люди осознают себя лучше, чем другие, что эгоцентризм ведет к правильному самонаблюдению, является неправильным. «Понятие аутизма в психоанализе, — говорит он, — проливает яркий свет на то, как несообщаемость мысли влечет за собой известную несознаваемость» (1, с. 377).

Поэтому эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, которая, в свою очередь, могла бы выяснить некоторые черты детской логики. Экспериментальное исследование Пиаже, посвященное выяснению того, насколько ребенок способен к интроспекции, приводит его к подтверждению этого положения.

Строго говоря, представление о бессознательном характере аутистической и эгоцентрической мысли лежит в самой основе концепции Пиаже, ибо, по его основному определению, эгоцентрическая мысль — это мысль, не сознающая своих целей и задач, мысль, удовлетворяющая неосознанные стремления. Но и это положение о бессознательности аутистического мышления оказывается поколебленным в новом исследовании. «У Фрейда, — говорит Блейлер, — аутистическое мышление стоит в таком близком отношении к бессознательному, что для неопытного человека оба эти понятия легко сливаются друг с другом» (2, с. 43).

Между тем Блейлер приходит к выводу, что оба эти понятия нужно строго разделить. «Аутистическое мышление может в принципе быть столь же сознательным, как и бессознательным», — говорит он, приводя конкретный пример того, как аутистическое мышление принимает обе эти различные формы (2, с. 43).

Наконец, последнее представление относительно того, что аутистическое мышление и эгоцентрическая форма его не направлены на действительность, также оказывается поколебленным в новых исследованиях. «Соответственно той почве, на которой вырастает аутистическое мышление, мы находим две разновидности его, касающиеся степени ухода из реальности, которые хотя и не резко отличаются друг от друга, но в своей типической форме все же обнаруживают довольно большие отличия» (2, с. 26—27). Одна форма отличается от другой своей большей или меньшей близостью к действительности. «Аутизм нормального бодрствующего человека связан с действительностью и оперирует почти исключительно с нормально образованными и прочно установленными понятиями» (2, с. 27).

Мы бы сказали, забегая несколько вперед и предвосхищая дальнейшее изложение наших собственных исследований, что это положение особенно верно в приложении к ребенку. Его аутистическое мышление теснейшим, неразрывнейшим образом связано с действительностью и оперирует почти исключительно тем, что окружает ребенка и с чем он сталкивается. Другая форма аутистического мышления, находящая свое проявление в сновидении, может создавать абсолютную бессмыслицу в силу своей оторванности от действительности. Но сновидение и болезнь — на то сновидение и болезнь, чтобы искажать действительность.

Мы видим, таким образом, что аутистическое мышление в генетическом, структурном и функциональном отношениях не является той первичной ступенью, той основой, из которой вырастают все дальнейшие формы мышления, а следовательно, и взгляд, рассматривающий эгоцентризм детского мышления как промежуточную, переходную ступень между этой первичной, основной и высшими формами мышления, по-видимому, нуждается в пересмотре.

Итак, концепция детского эгоцентризма занимает в теории Пиаже как бы место центрального фокуса, в котором перекрещиваются и собираются в одной точке нити, идущие от всех пунктов. С помощью этих нитей Пиаже сводит к единству все многообразие отдельных черт, характеризующих логику ребенка, и превращает их из бессвязного, неупорядоченного, хаотического множества в строго связанный структурный комплекс явлений, обусловленных единой причиной. Поэтому стоит только пошатнуться этой основной концепции, на которой держится вся остальная теория, как тем самым ставится под знак вопроса

и все теоретическое построение в целом, в основе которого лежит понятие детского эгоцентризма.

Но для того чтобы испробовать крепость и надежность этой основной концепции, необходимо спросить себя, на каком фактическом фундаменте она покоится, какие факты заставили исследователя принять ее в виде гипотезы, которую сам автор склонен считать почти неоспоримой. Выше мы пытались рассмотреть критически эту концепцию в свете теоретических соображений, основанных на данных эволюционной психологии и исторической психологии человека. Но окончательное суждение об этой концепции мы могли бы вынести не раньше, нежели сумели бы испытать и проверить ее фактическое основание. Фактическое же основание проверяется с помощью фактического исследования.

Здесь теоретическая критика должна уступить место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории.

Раньше всего попытаемся выяснить мысль самого Пиаже, определить по возможности точно, в чем автор видит фактическое основание своей концепции.

Таким основанием теории Пиаже является первое его исследование, посвященное выяснению функций речи у детей. В этом исследовании Пиаже приходит к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной речью. Под именем эгоцентрической речи Пиаже разумеет речь, отличающуюся прежде всего своей функцией.

«Эта речь эгоцентрична, — говорит Пиаже, — прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника» (1, с. 72). Он не интересуется тем, слушают ли его, не ожидает ответа, он не испытывает желания воздействовать на собеседника или действительно сообщить ему что-нибудь. Это монолог, напоминающий монолог в драме, сущность которого может быть выражена в одной формуле: «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» (1, с. 73). Во время занятий ребенок сопровождает свои действия отдельными высказываниями, и вот этот словесный аккомпанемент детской деятельности Пиаже и отличает под именем эгоцентрической речи от социализированной детской речи, функция которой совершенно иная. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; он просит, приказывает, угрожает, сообщает, критикует, задает вопросы.

Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного клинического выделения и описания эгоцентрической

детской речи, ее измерения и прослеживания ее судьбы. И вот в факте эгоцентрической речи Пиаже видит первое, основное и прямое доказательство эгоцентризма детской мысли. Его измерения показали, что в раннем возрасте коэффициент эгоцентрической речи чрезвычайно велик. Можно сказать, опираясь на эти измерения, что большая половина высказываний ребенка до 6—7 лет эгоцентрична.

«Если считать, — говорит Пиаже, заключая изложение своего первого исследования, — что установленные нами три первые категории речи ребенка (повторение, монолог и коллективный монолог) эгоцентричны, то и мышление ребенка в 6 $^{1}/_{2}$ лет, когда оно выражено словами, также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%» (1, с. 99). Но эту цифру надо значительно увеличить, если говорить о ребенке более раннего возраста, и даже по отношению к 6—7-летнему ребенку. Увеличение этой цифры вызывается тем, что, как показали дальнейшие исследования, не только в эгоцентрической, но и в социализированной речи ребенка проявляется его эгоцентрическое мышление.

Пиаже прямо говорит, что для упрощения можно сказать, что взрослый думает социализированно, когда он один, а ребенок моложе 7 лет мыслит и говорит эгоцентрично даже тогда, когда он в обществе. Если к этому прибавить еще одно обстоятельство, заключающееся в том, что, кроме выраженных в словах мыслей, у ребенка есть огромное количество невысказанных эгоцентрических мыслей, то станет ясно, что коэффициент эгоцентрического мышления значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи.

«Сначала, — говорит Пиаже, рассказывая, как был установлен эгоцентрический характер детской мысли, — записывая язык нескольких детей, взятых наудачу, в течение приблизительно месяца, мы заметили, что еще между 5 и 7 годами от 44 до 47% детских речей остаются эгоцентрическими, хотя эти дети могли работать, играть и говорить, как им было угодно. Между 3 и 5 годами мы получили от 54 до 60% эгоцентрической речи.

...Функция этого эгоцентрического языка состоит в том, чтобы скандировать свою мысль или свою индивидуальную деятельность. В этих речах остается немного от того крика, сопровождающего действие, о котором вспоминает Жанэ в своих этюдах о языке. Этот характер, свойственный значительной части детского языка, свидетельствует, таким образом, об известном эгоцентризме самой мысли, тем более что, кроме слов, которыми ребенок ритмизирует свою собственную деятельность, он, несомненно, хранит про себя огромное количество невысказанных мыслей. А эти мысли потому и не высказываются, что ребенок не имеет для этого средств; средства эти развиваются лишь под влиянием необходимости общаться с другими и становиться на их точку зрения» (1, с. 374—375).

Мы видим, таким образом, что коэффициент эгоцентрической мысли, по Пиаже, значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи. Но все же эгоцентрическая речь ребенка является основным фактическим, документальным доказательством, лежащим в основе всей концепции детского эгоцентризма.

Подводя итог своему первому исследованию, в котором была выделена эгоцентрическая речь, Пиаже задается вопросом: «Какой вывод можно сделать на основании этого исследования? По-видимому, такой: до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» (1, с. 91).

Причины этого, по мнению Пиаже, двойственны. «Они зависят, с одной стороны, от отсутствия прочно установившейся социальной жизни среди детей моложе 7—8 лет, с другой стороны — от того, что настоящий общественный язык ребенка, т.е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка — игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов» (1, с. 93).

«Действительно, — говорит он, — среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни как таковой» (1, с. 93). По наблюдениям Пиаже, сделанным над общественной жизнью в доме малюток в Женеве, только в 7—8 лет проявляется потребность у детей работать сообща.

«Итак, мы думаем, — говорит он, — что именно в этом возрасте эгоцентрические высказывания теряют свою силу». «С другой стороны, если разговор ребенка так мало социализирован к 6 $^1/_2$ годам и если эгоцентрические формы играют в нем такую значительную роль сравнительно с информацией, диалогом и др., то это потому, что в действительности речь ребенка заключает в себе две совершенно отдельные разновидности: одну, состоящую из жестов, движений, мимики и т.д., которая сопровождает и даже совершенно заменяет слово, другую — состоящую исключительно из слов» (1, с. 94—95).

На основании этого исследования, на основании установленного факта преобладания эгоцентрической формы речи в раннем возрасте Пиаже и строит свою основную рабочую гипотезу, которую мы изложили выше и которая заключается в том, что эгоцентрическая мысль ребенка рассматривается как переходная форма между аутистической и реалистической формами мышления.

Для понимания внутренней структуры всей системы Пиаже и логической зависимости и взаимосвязи между отдельными составляющими ее элементами чрезвычайно важно то обстоятельство, что Пиаже формулирует свою главную рабочую гипотезу, лежащую в основе всей его теории, сразу же на основании исследования эгоцентрической речи ребенка. Это продиктовано не техническими соображениями композиции материала или пос-

ледовательности изложения, а внутренней логикой всей системы, в основе которой лежит непосредственная связь между фактом наличия эгоцентрической речи в детском возрасте и гипотезой Пиаже о природе детского эгоцентризма.

Нам предстоит поэтому, если мы хотим действительно глубоко всмотреться в самую основу этой теории, остановиться на ее фактических предпосылках, на учении об эгоцентрической речи ребенка. Нас в данном случае интересует эта глава в исследованиях Пиаже не сама по себе. В наши задачи не может входить разбор всех отдельных исследований, составляющих богатейшее содержание книг Пиаже, или даже главнейших из них, хотя бы даже в самых сжатых чертах.

Задачи этой главы существенно иные. Они состоят в том, чтобы охватить единым взглядом всю систему в целом, вскрыть и критически осмыслить не везде ясно видные нити, теоретически связывающие эти отдельные исследования в единое целое, короче говоря — вскрыть философию этого исследования.

С этой только точки зрения, с точки зрения фактического обоснования этой философии, с точки зрения центрального значения данного пункта для связей, идущих во все стороны, мы и должны подвергнуть данную частную проблему специальному рассмотрению. Как уже сказано, это критическое рассмотрение не может быть иным, как фактическим, т.е. в конечном счете оно должно опираться также на клинические и экспериментальные исследования.

IV

Основное содержание учения Пиаже об эгоцентрической речи, если оставить в стороне чисто фактическую часть вопроса, достаточно ясно изложенную в его книге, и сосредоточить внимание на теоретическом освещении, заключается в следующем. Речь ребенка раннего возраста в большей своей части эгоцентрична. Она не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций, она только скандирует, ритмизирует, сопровождает деятельность и переживания ребенка, как аккомпанемент сопровождает основную мелодию. При этом она ничего существенно не изменяет ни в деятельности ребенка, ни в его переживаниях, как аккомпанемент, по существу дела, не вмешивается в ход и строй основной мелодии, которую он сопровождает. Между тем и другим есть скорее некоторая согласованность, чем внутренняя связь.

Эгоцентрическая речь ребенка в описаниях Пиаже предстает перед нами как некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления.

Для ребенка в эту пору верховным законом является игра; изначальной формой его мышления, как говорит Пиаже, является некое миражное воображение, и оно находит свое выражение в эгоцентрической речи ребенка.

Итак, первое положение, которое кажется нам чрезвычайно существенным с точки зрения всего дальнейшего хода нашего рассуждения, заключается в том, что эгоцентрическая речь не выполняет никакой объективно полезной, нужной функции в поведении ребенка. Это речь для себя, для собственного удовлетворения, которой могло бы и не быть, в результате чего ничто существенно не изменилось бы в детской деятельности. Можно сказать, что эта подчиненная всецело эгоцентрическим мотивам детская речь, почти непонятная окружающим, является как бы вербальным сновидением ребенка или, во всяком случае, продуктом его психики, стоящим ближе к логике мечты и сновидения, чем к логике реалистического мышления.

С этим вопросом о функции детской эгоцентрической речи непосредственно связано второе положение этого учения, именно — положение о судьбе детской эгоцентрической речи. Если эгоцентрическая речь является выражением детской сновидной мысли, если она ни для чего не нужна, не выполняет никакой функции в поведении ребенка, является побочным продуктом детской активности, сопровождает его деятельность и переживания, как аккомпанемент, то естественно признать в ней симптом слабости, незрелости детского мышления и естественно ожидать, что в процессе детского развития этот симптом будет исчезать.

Функционально бесполезный, непосредственно не связанный со структурой деятельности ребенка, этот аккомпанемент постепенно будет звучать все глуше и глуше, пока, наконец, не исчезнет вовсе из обихода детской речи.

Фактические исследования Пиаже действительно показывают, что коэффициент эгоцентрической речи падает по мере роста ребенка. К 7—8 годам он приближается к нулю, и это знаменует собой тот факт, что эгоцентрическая речь не свойственна ребенку, перешедшему за порог школьного возраста. Правда, Пиаже полагает, что, отбросив эгоцентрическую речь, ребенок не расстается со своим эгоцентризмом как с определяющим фактором мышления, но этот фактор как бы смещается, переносится в другую плоскость, начинает господствовать в сфере отвлеченного словесного мышления, обнаруживая себя уже в новых симптомах, непосредственно не похожих на эгоцентрические высказывания ребенка.

Итак, в полном согласии с утверждением о том, что эгоцентрическая речь ребенка не выполняет никакой функции в его поведении, Пиаже утверждает дальше, что эгоцентрическая речь просто отмирает, свертывается, исчезает на пороге школьного

возраста. Этот вопрос о функции и судьбе эгоцентрической речи непосредственно связан со всем учением в целом и составляет как бы живой нерв всей теории эгоцентрической речи, развиваемой Пиаже.

Нами был подвергнут экспериментальному и клиническому исследованию вопрос о судьбе и функции эгоцентрической речи в детском возрасте[1]. Эти исследования привели нас к установлению некоторых чрезвычайно существенных моментов, характеризующих интересующий нас процесс, и привели нас к иному пониманию психологической природы эгоцентрической речи ребенка, нежели то, которое развивает Пиаже.

Основное содержание, ход и результаты этого исследования мы не станем излагать: все это изложено в другом месте и сейчас не вызывает интереса само по себе. Нас сейчас может интересовать только то, что мы можем почерпнуть из него для фактического подтверждении или опровержения основных выдвинутых Пиаже положений, на которых, напомним это, держится все учение о детском эгоцентризме.

Наши исследования привели нас к выводу, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять в его деятельности чрезвычайно своеобразную роль. Мы постарались проследить в своих опытах, в общем сходных с опытами Пиаже, чем вызывается эгоцентрическая речь ребенка, какие причины порождают ее.

Для этого мы организовали поведение ребенка таким же образом, как и Пиаже, с той только разницей, что мы ввели целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Например, там, где дело шло о свободном рисовании детей, мы затрудняли обстановку тем, что в нужную минуту у ребенка не оказывалось под рукой необходимого ему цветного карандаша, бумаги, краски и т.д. Короче говоря, мы вызывали экспериментально нарушения и затруднения в свободном течении детской деятельности.

Наши исследования показали, что коэффициент эгоцентрической детской речи, подсчитанный только для этих случаев затруднений, быстро возрастает почти вдвое по сравнению с нормальным коэффициентом Пиаже и с коэффициентом, вычисленным для тех же детей в ситуации без затруднений. Наши дети показали, таким образом, нарастание эгоцентрической речи во всех тех случаях, где они встречались с затруднениями. Ребенок, натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я

[1] Эти исследования были проведены нами в теснейшем сотрудничестве с А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, Р.Е. Левиной и другими. См.: Краткий отчет в трудах IX Международного конгресса по психологии в Нью-Хэвене (1929).

вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Все это — рассуждения с самим собой.

При подсчете тех же самых случаев, но без экспериментально вызванных нарушений деятельности мы получили даже несколько более низкий коэффициент, чем у Пиаже. Таким образом, мы приобретаем право полагать, что затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь.

Читатель книги Пиаже легко увидит, что сам по себе найденный нами факт может быть легко теоретически сопоставлен с двумя мыслями, с двумя теоретическими положениями, неоднократно развиваемыми Пиаже на протяжении его изложения.

Это, во-первых, закон осознания, формулировка которого принадлежит Клапареду и который гласит, что затруднения и нарушения в автоматически текущей деятельности приводят к осознанию этой деятельности, затем положение о том, что появление речи всегда свидетельствует об этом процессе осознания. Нечто подобное могли мы наблюдать у наших детей: у них эгоцентрическая речь, т.е. попытка в словах осмыслить ситуацию, наметить выход, спланировать ближайшее действие, возникла в ответ на трудности в том же положении, только несколько более сложного порядка.

Ребенок старшего возраста вел себя несколько иначе: он всматривался, обдумывал (о чем мы судим по значительным паузам), затем находил выход. На вопрос, о чем он думал, он всегда давал ответы, которые в значительной степени можно сблизить с мышлением вслух дошкольника. Мы, таким образом, предполагаем, что та же операция, которая у дошкольника совершается в открытой речи, совершается у школьника уже в речи внутренней, беззвучной.

Но об этом мы скажем несколько дальше. Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи, мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т.е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи, возникающей в поведении. Для иллюстрации ограничимся одним примером. Ребенок ($5\ ^1/_2$ лет) рисует — в наших опытах — трамвай: обводя карандашом линию, которая должна изображать одно из колес, ребенок с силой нажимает на карандаш. Графит ломается. Ребенок пытается все же, с силой нажимая карандашом на бумагу, замкнуть круг, но на бумаге не остается ничего, кроме вогнутого следа от сломанного карандаша. Ребенок произносит тихо, как будто про себя: «Оно сломанное» — и начинает красками, отложив карандаш, рисовать поломанный, находящийся после катастрофы в ремонте вагон, продолжая говорить время от времени сам с

собой по поводу изменившегося сюжета его рисунка. Это случайно возникшее эгоцентрическое высказывание ребенка настолько ясно связано со всем ходом его деятельности, настолько очевидно образует поворотный пункт всего его рисования, настолько недвусмысленно говорит об осознании ситуации и затруднения, о поисках выхода и создания плана и нового намерения, которые определили весь путь дальнейшего поведения, — короче, настолько неотличимо по всей своей функции от типического процесса мышления, что принять его за простой аккомпанемент, не вмешивающийся в течение основной мелодии, за побочный продукт детской активности просто невозможно.

Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу. В наших опытах мы могли проследить достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности.

Мы могли наблюдать, как ребенок в эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь по мере развития деятельности ребенка сдвигается все более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и направления будущего действия. Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием, и именно в силу того, что оно запечатлевало и отражало в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности.

Здесь происходило нечто, близко напоминающее давно сделанные фактические наблюдения в отношении сдвига слова и рисунка в первоначальной изобразительной деятельности ребенка. Как известно, ребенок, берущий впервые в руки карандаш, сначала рисует, а затем называет то, что у него получилось. Постепенно, по мере развития его деятельности, называние темы рисунка сдвигается к середине процесса, а затем идет наперед, определяя цель будущего действия и намерение того, кто его выполняет.

Нечто подобное происходит и с эгоцентрической речью ребенка вообще, и мы склонны в этом сдвиге называния в процессе детского рисования видеть частный случай более общего закона, о котором мы говорили. Но в наши задачи сейчас не входит ни более близкое определение удельного веса данной функции в ряду других функций, выполняемых эгоцентрической речью, ни

более близкое рассмотрение всей динамики структурных и функциональных сдвигов в развитии эгоцентрической речи ребенка — об этом в другом месте.

Нас же интересует существенно иное: функция и судьба эгоцентрической речи. В зависимости от пересмотра вопроса о функции эгоцентрической речи стоит и вопрос об истолковании того факта, что эгоцентрическая речь исчезает на пороге школьного возраста. Здесь прямое экспериментальное исследование самой сути вопроса чрезвычайно затруднено. В эксперименте мы находим только косвенные данные, которые дают повод для построения намеченной нами гипотезы, заключающейся в том, что в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней.

Сам Пиаже, разумеется, не дает для этого никакого основания и нигде не указывает на то, что эгоцентрическую речь следует рассматривать в качестве переходного этапа. Напротив, Пиаже считает, что судьба эгоцентрической речи — отмирание, вопрос же о развитии внутренней речи ребенка остается во всем его исследовании вообще наиболее темным из всех вопросов детской речи, и возникает представление, что внутренняя речь, если понимать под этим внутреннюю в психологическом смысле слова речь, т.е. речь, исполняющую внутренние функции, аналогичные эгоцентрической внешней речи, предшествует внешней, или социализированной, речи.

Как ни чудовищно это положение с точки зрения генетической, мы думаем, что именно к такому выводу должен был бы прийти Пиаже, если бы он последовательно и до конца развил свой тезис о том, что социализированная речь возникает позже эгоцентрической и утверждается только после ее отмирания.

Однако, несмотря на теоретические взгляды самого Пиаже, целый ряд объективных данных в его исследовании, отчасти и собственные наши исследования говорят в пользу того предположения, которое мы сделали выше и которое, конечно, является только гипотезой, но с точки зрения всего того, что мы знаем сейчас о развитии детской речи, гипотезой, наиболее состоятельной в научном отношении.

В самом деле, стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что взрослый гораздо богаче своей эгоцентрической речью, ибо все, что мы обдумываем молча, является с точки зрения функциональной психологии такой эгоцентрической, а не социальной речью. Д. Уотсон сказал бы, что она является речью, служащей для индивидуального, а не социального приспособления.

Таким образом, первое, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью дошкольника, — это общность функции: и та и другая есть речь для себя, отделившаяся

от речи социальной, выполняющей задачи сообщения и связи с окружающими. Стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить решать человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т.е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое сходство, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка.

Второе, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью ребенка, — это их структурные особенности. В самом деле, Пиаже уже удалось показать, что эгоцентрическая речь обладает следующим свойством: она непонятна окружающим, если ее записать просто в протокол, т.е. оторвать от того конкретного действия, от той ситуации, в которой она родилась.

Она понятна только для себя, она сокращена, она обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям, она опускает то, что находится перед глазами, и, таким образом, она претерпевает сложные структурные изменения.

Достаточно простейшего анализа для того, чтобы показать, что эти структурные изменения имеют тенденцию, совершенно сходную с той, которую можно признать как основную структурную тенденцию внутренней речи, именно тенденцию к сокращению. Наконец, устанавливаемый Пиаже факт быстрого отмирания эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет предположить, что в данном случае происходит не просто отмирание эгоцентрической речи, а ее превращение во внутреннюю речь, или уход ее внутрь.

К этим теоретическим соображениям мы хотели бы прибавить еще соображение, продиктованное экспериментальным исследованием, которое показывает, как в одной и той же ситуации у дошкольника и у школьника возникает то эгоцентрическая речь, то молчаливое обдумывание, т.е. процессы внутренней речи. Это исследование показало нам, что критическое сравнение в переходном по отношению к эгоцентрической речи возрасте одинаковых экспериментальных ситуаций приводит к установлению того несомненного факта, что процессы молчаливого обдумывания могут быть с функциональной стороны эквивалентны процессам эгоцентрической речи.

Если бы наше предположение сколько-нибудь оправдалось в ходе дальнейших исследований, мы могли бы сделать вывод, что процессы внутренней речи образуются и складываются у ребенка примерно в первом школьном возрасте, и это дает основание быстрому падению коэффициента эгоцентрической речи в школьном возрасте.

В пользу этого говорят наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи у школьника является

еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, что говорит в пользу того, что перед нами генетически молодые, недостаточно оформившиеся и неопределившиеся процессы. Таким образом, если бы мы хотели суммировать основные результаты, к которым приводит нас фактическое исследование, мы могли бы сказать, что как функция, так и судьба эгоцентрической речи в свете новых фактических данных отнюдь не подтверждают приведенного выше положения Пиаже, рассматривающего эгоцентрическую речь ребенка как прямое выражение эгоцентризма его мысли.

Приведенные нами выше соображения не говорят в пользу того, что до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые. Во всяком случае, эгоцентрическая речь в рассмотренном нами разрезе не может явиться подтверждением этого.

Интеллектуальная функция эгоцентрической речи, стоящая, по-видимому, в непосредственной связи с развитием внутренней речи и ее функциональных особенностей, ни в какой мере не является прямым отражением эгоцентризма детской мысли, но показывает, что эгоцентрическая речь очень рано при соответствующих условиях становится средством реалистического мышления ребенка.

Поэтому основной вывод, который делает Пиаже из своего исследования и который позволяет ему перейти от наличия эгоцентрической речи в детском возрасте к гипотезе об эгоцентрическом характере детского мышления, снова не подтверждается фактами. Пиаже полагает, что если речь ребенка в 6 1/2 лет на 44—47% эгоцентрична, то и мышление ребенка в 6 1/2 лет также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%. Но наши опыты показали, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи.

В этом главный интерес наших исследований в том разрезе, который определяется задачами этой главы. Перед нами — несомненный, установленный экспериментально факт, который остается в силе независимо от того, насколько состоятельной или несостоятельной окажется связываемая нами с этим фактом гипотеза. Повторяем, это факт, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но и выполнять функцию, прямо противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления.

Таким образом, прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает экспериментальной критики.

Это — главное и основное, это — центральное, а вместе с

этой связью падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма. Несостоятельность концепции с теоретической стороны, с точки зрения общего учения о развитии мышления мы пытались раскрыть в предшествующей части.

Правда, Пиаже указывает и в ходе своего исследования, и в заключающем его резюме, что эгоцентрический характер детской мысли был установлен не одним рассмотренным нами, но тремя специальными исследованиями. Однако, как мы указывали уже выше, первое исследование, посвященное эгоцентрической речи, является основным и наиболее прямым из всех фактических доказательств, приводимых Пиаже; именно оно позволяет Пиаже непосредственно перейти от результатов исследования к формулировке основной гипотезы; два остальных служат как бы проверкой первого исследования.

Они служат скорее для распространения силы доказательства, заключенного в первом, чем существенно новыми фактическими основаниями, поддерживающими основную концепцию. Так, второе исследование показало, что даже в социализированной части детского языка замечаются эгоцентрические формы речи, и, наконец, третье исследование, по признанию самого Пиаже, послужило приемом проверки первых двух и позволило точнее выяснить причины детского эгоцентризма.

Само собой разумеется, что в ходе дальнейшего исследования тех проблем, которые пытается объяснить теория Пиаже, и эти два основания должны подвергнуться тщательной экспериментальной разработке. Но задачи настоящей главы заставляют нас оставить в стороне оба эти фактические исследования как не вносящие по существу ничего принципиально нового в основной ход доказательства и рассуждения, приводящий Пиаже к теории детского эгоцентризма.

V

Нас должны интересовать сейчас в соответствии с целями нашей работы гораздо больше те общие принципиальные выводы положительного характера, которые могут быть сделаны на основании экспериментальной критики первого из трех китов, на которых покоится детский эгоцентризм у Пиаже, а эти выводы немаловажны для правильной оценки теории Пиаже в целом. Они снова возвращают нас к теоретическому рассмотрению вопроса и подводят вплотную к некоторым итогам, намеченным, но не сформулированным в предшествующих частях главы.

Дело в том, что мы решили привести некоторые скудные результаты собственных исследований и сформулировать постро-

енную на них гипотезу не столько из-за того, что с их помощью нам удалось перерезать связь между фактическим основанием и теоретическим выводом в теории детского эгоцентризма Пиаже, но и потому, что они позволяют наметить, с точки зрения развития детского мышления, гораздо более широкую перспективу, определяющую направление и сплетение основных линий в развитии детского мышления и речи.

Эта лейт-линия в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит в общем по основному тракту: от аутизма к социализированной речи, от миражного воображения к логике отношений. Пользуясь выражением самого Пиаже, уже приведенным выше, можно сказать, что он стремится проследить, как ассимилируются, т.е. деформируются психологической субстанцией ребенка, социальные влияния, оказываемые на него речью и мышлением окружающих его взрослых людей. История детской мысли для Пиаже — это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику. Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития.

С точки зрения развитой нами гипотезы основные линии развития детского мышления располагаются в ином направлении и только что изложенная нами точка зрения представляет важнейшие генетические отношения в этом процессе развития в извращенном виде. Нам думается, что, помимо приведенных выше сравнительно ограниченных фактических данных, в пользу этого говорит все огромное множество фактов, известных нам о развитии детской речи, все без исключения, что мы знаем об этом недостаточно еще изученном процессе.

Мы будем для ясности и связности мысли отправляться от развитой выше гипотезы.

Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже. Если мы сумеем предположительно определить направление движения развития на небольшом отрезке — от момента возникновения и до момента исчезновения эгоцентрической речи, — то мы сумеем тем самым сделать наши предположения доступными проверке с точки зрения того, что нам известно о направлении процесса развития в целом.

Иными словами, мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка, вставив их в контекст тех за-

кономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом. Таков будет метод нашей проверки.

Попытаемся теперь в кратких словах описать этот путь развития на интересующем нас отрезке. Схематически рассуждая, можно сказать, что наша гипотеза обязывает нас представить весь ход развития в следующем виде. Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка. Таким образом, первоначальная речь ребенка чисто социальная; социализированной ее было бы назвать неправильно, поскольку с этим словом связывается представление о чем-то изначально несоциальном и становящемся таковым лишь в процессе своего изменения и развития.

Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по принципу дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. Мы предпочитаем так назвать ту форму речи, которую Пиаже называет социализированной, как по тем соображениям, которые нами уже высказаны выше, так и потому, что, как увидим ниже, обе эти формы речи являются с точки зрения нашей гипотезы одинаково социальными, но разно направленными функциями речи. Таким образом, эгоцентрическая речь, согласно этой гипотезе, возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психологических функций.

Эта тенденция ребенка применять по отношению к себе те же формы поведения, которые прежде являлись социальными формами поведения, прекрасно известна Пиаже и хорошо им использована в настоящей книге при объяснении возникновения детского размышления из спора. Пиаже показал достаточно убедительно, как детское размышление возникает после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова, как только в споре, в дискуссии проявляются те функциональные моменты, которые дают начало развитию размышления.

Нечто подобное происходит, по нашему мнению, и тогда, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой совершенно так же, как он прежде разговаривал с другими, когда он начинает, разговаривая сам с собой, думать вслух там, где ситуация вынуждает его к тому.

На основе эгоцентрической речи ребенка, отщепившейся от социальной речи, возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления, как аутистического, так и логического. Следовательно, в эгоцентризме детской речи, опи-

санном Пиаже, мы склонны видеть важнейший в генетическом отношении момент перехода от внешней речи к внутренней. Если мы внимательно проанализируем фактический материал, приводимый Пиаже, мы увидим, что, сам того не сознавая, Пиаже наглядно показал, каким образом речь внешняя переходит в речь внутреннюю.

Он показал, что эгоцентрическая речь является внутренней речью по своей психологической функции и внешней речью по своей физиологической природе. Речь, таким образом, становится психологически внутренней раньше, чем она становится действительно внутренней. Это позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи. Он совершается путем разделения функций речи, путем обособления эгоцентрической речи, путем ее постепенного сокращения и, наконец, путем ее превращения во внутреннюю речь.

Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней; вот почему она представляет такой огромный теоретический интерес.

Вся схема в целом принимает, следовательно, такой вид: социальная речь — эгоцентрическая речь — внутренняя речь. Эту схему точки зрения последовательности образующих ее моментов мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь — шепот — внутренняя речь, а с другой — схеме Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление — эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление — социализированная речь и логическое мышление.

Первую из этих схем мы привели только для того, чтобы показать, что, в сущности говоря, она методологически оказывается в высшей степени родственной схеме Пиаже при всей чуждости фактического содержания этих обеих формул. Подобно тому как автор этой формулы Д. Уотсон предполагает, что переход от внешней речи к внутренней должен совершаться путем промежуточной ступени, через шепот, так Пиаже намечает переход от аутистической формы мысли к логической путем промежуточной ступени — через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление.

Таким образом, один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется с точки зрения этих схем лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это переходная форма от внеш-

ней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению[1].

Мы видим, таким образом, до какой степени различной рисуется картина развития в зависимости от различного понимания того пункта, исходя из которого мы пытаемся восстановить всю картину в целом.

Мы можем сформулировать, таким образом, основной вопрос, перед которым мы очутились в ходе нашего рассуждения, следующим образом. Как идет процесс развития детского мышления: от аутизма, от миражного воображения, от логики сновидения к социализированной речи и логическому мышлению, переваливая в своем критическом пункте через эгоцентрическую речь, или процесс развития идет обратным путем: от социальной речи ребенка через перевал его эгоцентрической речи к его внутренней речи и мышлению (в том числе и аутистическому)?

Достаточно выразить вопрос в этой форме, чтобы увидеть, что мы по существу дела вернулись к тому самому вопросу, который мы теоретически пытались атаковать в предыдущих частях главы. В самом деле, там мы занимались рассмотрением вопроса о теоретической состоятельности, с точки зрения учения о развитии в целом, основного положения, заимствованного Пиаже из психоанализа и гласящего, что первичной ступенью в истории развития мысли является аутистическое мышление.

Подобно тому как там мы вынуждены были прийти к признанию несостоятельности этого положения, так точно сейчас, описав полный круг, критически исследовав самое основание этой идеи, мы приходим снова к тому же самому выводу о том, что перспектива и основное направление развития детского мышления представлены в интересующей нас концепции в неправильном виде.

Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированно-

[1] В связи с этим чрезвычайный интерес приобретает указание Блейлера, сделанное им в полемике с Юнгом, что «аутистическое мышление может тоже быть направленным; можно также, не переводя понятий на слова, мыслить направленно и реалистично (логично) подобно тому, как можно мыслить аутистически в словах. Следует подчеркнуть, — говорит он далее, — что именно слова и их ассоциации часто играют очень важную роль в аутистическом мышлении» (2, с. 9). Мы могли бы присоединить к этому два замечательных факта, установлением которых мы обязаны специальным исследованиям. Первый состоит в том, что быстрый прогресс аутистического мышления у ребенка после двух лет, который отмечает и Блейлер, стоит в несомненной связи с завоеванием речи и даже больше — в прямой зависимости от этого последнего. Второй относится к эпохе полового созревания, и содержание его составляет столь же прямая зависимость мощного подъема и расцвета воображения подростка от складывающейся в этом возрасте функции образования понятий.

му, а от социального к индивидуальному — таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования интересующей нас проблемы.

VI

Мы можем подвести итоги нашему несколько затянувшемуся рассмотрению концепции детского эгоцентризма в теории Пиаже.

Мы старались показать, что, рассматривая эту концепцию с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, мы неизбежно приходим к выводу относительно того, что в самой основе ее лежит превратное представление относительно генетической полярности аутистического и реалистического мышления. В частности, мы старались развить ту мысль, что с точки зрения биологической эволюции является несостоятельным допущение, будто аутистическая форма мышления является первичной, изначальной в истории психологического развития.

Далее мы пытались рассмотреть фактические основы, на которых покоится эта концепция, т.е. учение об эгоцентрической речи, в которой автор видит прямое проявление и обнаружение детского эгоцентризма. Мы снова должны были прийти к выводу, на основании анализа развития детской речи, что представление об эгоцентрической речи как о прямом обнаружении эгоцентризма детского мышления не встречает фактически подтверждения ни с функциональной, ни со структурной стороны.

Мы видели далее, что связь между эгоцентризмом мышления и речью для себя отнюдь не оказывается постоянной и необходимой величиной, определяющей характер детской речи.

Наконец, мы стремились показать, что эгоцентрическая речь ребенка не является побочным продуктом его активности, как бы внешним проявлением его внутреннего эгоцентризма, который изживается ребенком к 7—8 годам. Напротив: эгоцентрическая речь предстала перед нами в свете приведенных выше данных как переходная ступень в развитии речи от внешней к внутренней.

Таким образом, и фактическое основание интересующей нас концепции оказывается поколебленным, а вместе с ним падает и вся концепция в целом.

Нам остается сейчас в заключительных словах последних частей главы обобщить несколько те результаты, к которым мы пришли.

Первое и основное положение, которое мы могли бы выдвинуть в качестве руководящей идеи всей нашей критики, мы могли бы сформулировать следующим образом: мы думаем, что сама постановка вопроса относительно двух различных форм

мышления в психоанализе и в теории Пиаже является неверной. Нельзя противопоставлять удовлетворение потребностей приспособлению к действительности; нельзя спрашивать: что движет мышлением ребенка — стремление ли удовлетворить свои внутренние потребности, или стремление приспособиться к объективной действительности, ибо само понятие потребности, если раскрыть его содержание с точки зрения теории развития, само понятие это включает в себя представление о том, что потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности.

Блейлер в приведенном выше отрывке достаточно убедительно показал, что младенец достигает удовлетворения своей потребности не потому, что он галлюцинирует о наслаждении, — удовлетворение его потребности наступает лишь после действительного приема пищи. Точно так же, если ребенок более старшего возраста предпочитает действительное яблоко воображаемому, то он делает это не потому, что он забывает о своих потребностях во имя приспособления к действительности, а именно потому, что его мышлением и его деятельностью движут его потребности.

Дело в том, что приспособления к объективной действительности ради самого приспособления, независимо от потребностей организма или личности, не существует. Все приспособление к действительности направляется потребностями. Это достаточно банально, это трюизм, который каким-то непонятным образом упускается из виду в рассматриваемой нами теории.

Потребность в пище, в тепле, в движении — все эти основные потребности не являются движущими, направляющими силами, определяющими весь процесс приспособления к действительности, почему противоположение одной формы мышления, которая выполняет функции удовлетворения внутренних потребностей, другой форме, которая выполняет функции приспособления к действительности, само по себе лишено всякого смысла. Потребность и приспособление необходимо рассматривать в их единстве. Тот же отрыв от действительности, который наблюдается в развитом аутистическом мышлении, стремящемся в воображении получить удовлетворение не удовлетворенных в жизни стремлений, является продуктом позднего развития. Аутистическое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления и основного его следствия — мышления в понятиях. Но Пиаже заимствует у Фрейда не только его положение, что принцип удовольствия предшествует принципу реальности (1, с. 372), но вместе с ним и всю метафизику принципа удовольствия, который превращается из служебного и биологически подчиненного момента в какое-то самостоятельное витальное начало, в primum movens — в перводвигателя всего психологического развития.

«Одной из заслуг психоанализа, — говорит Пиаже, — является то, что он показал, что аутизм не знает приспособления к действительности, ибо для «я» удовольствие является единственной пружиной. Единственная функция аутистической мысли — это стремление дать нуждам и интересам немедленное (бесконтрольное) удовлетворение, деформация действительности для того, чтобы пригнать ее к «я» (1, с. 401). С логической неизбежностью, оторвав удовольствие и потребности от приспособления к действительности и введя их в сан метафизического начала, Пиаже вынужден другой вид мышления — реалистическое мышление — представить как совершенно оторванное от реальных потребностей, интересов и желаний, как чистое мышление. Но такого мышления нет в природе, как нет потребностей без приспособления, почему нельзя их разрывать и противопоставлять друг другу, — так точно нет у ребенка мышления ради чистой истины, оторванного от всего земного: от потребностей, желаний, интересов.

«Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания» (1, с. 95), — говорит Пиаже, характеризуя аутистическую мысль в отличие от реалистической. Но разве всякое желание исключает всегда действительность или разве есть такая мысль (напомним: речь идет о детской мысли), которая абсолютно независимо от практических потребностей стремилась бы только к установлению истины ради самой истины. Только лишенные всякого реального содержания, пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления.

В замечании по поводу аристотелевской критики пифагорова учения о числах и учения Платона об идеях, отдельных от чувственных вещей, В. Ленин говорит следующее:

«Идеализм первобытный: общее (понятие, идея) есть отдельное существо. Это кажется диким, чудовищно (вернее: ребячески) нелепым. Но разве не в том же роде (совершенно в том же роде) современный идеализм, Кант, Гегель, идея бога? Столы, стулья и идеи стола и стула; мир и идея мира; вещь и «нумен», непознаваемая «вещь в себе»; связь земли и солнца, природы вообще — и закон, логос, бог. Раздвоение познания человека и возможность идеализма (религии) даны уже в первой, элементарной абстракции. Подход ума (человека) к отдельной вещи, снятие слепка (понятие) с нее не есть простой, непосредственный, зеркально-мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, включающий в себя возможность отлета фантазии от жизни; мало того: возможность превращения (притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи в фантазию. Ибо и в самом простом обобщении, в элементарнейшей общей идее есть известный кусочек фантазии».

Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль, что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении, в самом первом понятии, которое образует человек.

Это указание на единство противоположностей и их раздвоение, на зигзагообразное развитие мышления и фантазии, состоящее в том, что всякое обобщение есть, с одной стороны, отлет от жизни, а с другой стороны, более глубокое и верное отражение этой самой жизни, в том, что есть известный кусочек фантазии во всяком общем понятии, — это указание открывает перед исследованием действительный путь изучения реалистического и аутистического мышления.

Если идти по этому пути, едва ли может остаться сомнение в том, что аутизм должен быть помещен не в начале развития детского мышления, что он представляет позднее образование, что он поляризуется как одна из противоположностей, включенных в развитие мысли.

Но в наших опытах мы можем отметить еще один чрезвычайно важный момент, новый с точки зрения этой теории, которую мы все время изучаем. Мы видели, что эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка.

Деятельность, практика — вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления, которая, как другая сторона Луны, остается обычно вне поля зрения наблюдателей.

Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи — значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики.

Этот новый момент, эта проблема действительности и практики и их роли в развитии детского мышления существенно изменяют всю картину в целом, но мы должны будем вернуться к ним ниже, при рассмотрении и методологической критике основных линий теории Пиаже.

VII

Если мы обратимся к современной психологии в целом, и в частности к детской психологии, мы сумеем легко открыть в ней новую тенденцию, которая определяет развитие психологии в последнее время. Эту тенденцию очень хорошо выразил в итоге непосредственного впечатления от современного психологического эксперимента один из испытуемых немецкого психолога Аха. Он, по окончании опыта, к удовлетворению экспериментатора, который рассказывает об этом в предисловии к своему исследованию, сказал: «Но ведь это же экспериментальная философия».

Это сближение психологических исследований с философскими проблемами, попытка в процессе психологического исследования непосредственно развить вопросы, имеющие первостепенное значение для ряда философских проблем и — обратно — сами зависящие в своей постановке и в своем разрешении от философского понимания, проникают все современное исследование.

Мы не станем приводить примеры, иллюстрирующие это положение. Укажем только на то, что рассматриваемое нами сейчас исследование Пиаже все время протекает на этой грани философского и психологического исследования. Пиаже сам говорит, что логика ребенка — область настолько бесконечно сложная, что здесь на каждом шагу наталкиваешься на подводные камни, на проблемы логики и даже часто — теории познания. Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избегнуть проблем, чуждых психологии, — вещь не всегда легкая.

Наибольшей опасностью представляется Пиаже преждевременное обобщение результатов опыта и риск очутиться во власти предвзятых идей, во власти предубеждений логической системы. Поэтому, как мы уже говорили, автор принципиально воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Его намерение — ограничиться исключительно анализом фактов и не вдаваться в философию этих фактов. Однако он должен признать, что логика, история философии и теория познания суть области, которые больше, чем это может казаться, связаны с развитием логики ребенка. А потому, хочет он того или не хочет, он волей-неволей затрагивает целый ряд проблем из этих смежных областей, хотя с удивительной последовательностью обрывает ход своей мысли всякий раз, когда она подходит вплотную к роковой грани — философии.

Клапаред в предисловии к книге Пиаже указывает, что Пиаже счастливо сочетает в себе природного биолога-натуралиста, сменившего охоту за моллюсками на охоту за психологическими

фактами, человека, усвоившего все принципы естественнонаучного мышления, человека, обладающего способностью заставить свои материалы говорить, вернее, способностью слушать, что они говорят, и одного из ученых, наиболее осведомленного в философских вопросах. «Ему известен всякий самый темный уголок, всякая ловушка старой логики, логики учебников. Он целиком за новую логику, он в курсе самых тонких проблем теории познания, но превосходное знание этих различных областей не только не наталкивает его на рискованные рассуждения, а, наоборот, позволяет ему четко обозначить границу, отделяющую психологию от философии, и оставаться строго по сю сторону рокового рубежа. Труд его чисто научный» (1, с. 62).

В этом последнем утверждении мы не можем согласиться с Клапаредом, ибо, как мы постараемся показать ниже, Пиаже не удалось, да и по существу дела не могло удасться избегнуть философских построений, ибо само отсутствие философии есть совершенно определенная философия. Попытка остаться всецело в пределах чистого эмпиризма характерна для всего исследования Пиаже. Боязнь связать себя с какой-нибудь предвзятой философской системой сама по себе является симптомом определенного философского мировоззрения, которое мы попытаемся сейчас раскрыть в его главнейших и основных чертах.

Мы рассматривали выше концепцию детского эгоцентризма, который покоится у Пиаже на основе учения об эгоцентрической детской речи и к которому Пиаже сводит все черты, характеризующие логику ребенка. Это рассмотрение привело нас к выводу о видимой несостоятельности, теоретической и фактической, этой основной концепции, к выводу относительно того, что ход детского развития представлен в извращенном виде в этой теории.

Было бы невозможно с точки зрения задачи настоящей главы говорить о всех следствиях детского эгоцентризма. Это значило бы рассматривать шаг за шагом все те главы, из которых составлено исследование Пиаже, и в конечном счете превратить критическую главу в другую работу, повторяющую темы Пиаже, но в ином разрезе. Мы думаем, что задача наша существенно иная. Она заключается в том, чтобы облегчить читателю критическое усвоение всего того богатейшего материала и тех первичных обобщений, которые содержатся в книге Пиаже. А для этого нам необходимо рассмотреть методологическую сторону исследований Пиаже и критически ее взвесить.

Мы могли бы начать с основного и центрального момента, который является определяющим для логики научного мышления Пиаже. Мы имеем в виду проблему причинности. Пиаже заканчивает книгу сжатой и выразительной главой, посвященной проблеме предпричинности у ребенка. Конечным выводом из анализа логики ребенка является для Пиаже вывод о том, что ре-

бенку чуждо еще понятие причинности и что та стадия, на которой находится мышление ребенка, обращающегося к этой проблеме, могла бы быть правильнее всего названа стадией предпричинности.

Эта проблема занимает такое видное место во всей теории Пиаже, что он посвятил особый, четвертый том своего исследования выяснению понятия о физической причинности у ребенка. Это новое социальное исследование снова привело его к выводу относительно отсутствия причинности, в собственном смысле слова, в представлениях ребенка о мире, в объяснениях движения, в понимании машин и автоматов, — короче, во всем мышлении ребенка о внешней действительности.

Но, как это ни странно, и сам Пиаже в своих исследованиях сознательно и намеренно хочет задержать и остановить свою мысль на стадии предпричинности в этом смысле. Он сам говорит, что с ребенком происходит то же, что с наукой (1, с. 368). Правда, сам Пиаже склонен, вероятно, рассматривать свой отказ от причинности как стадию сверхпричинности, т.е. как выражение наиболее утонченного научного мышления, для которого понятие причинности является уже пройденной ступенью. Но на самом деле всякий, кто отказывается от идеи причинности, волей-неволей скатывается назад — к стадии предпричинности, которую так хорошо описал сам Пиаже, анализируя мышление ребенка.

Что же противопоставляет Пиаже принципу причинности? Пиаже заменяет причинное рассмотрение исследуемых им явлений генетической точкой зрения. Принцип причинности является для него отмененным и снятым более высоким принципом развития. «Что значит объяснить психическое явление? — спрашивает он. — Без генетического метода, как это показал своим тонким анализом Болдуин, в психологии не только нельзя быть уверенным, что не принимаешь следствия за причины, но даже невозможно поставить самый вопрос об объяснении. Надо, стало быть, заменить отношение между причиной и следствием отношением генетического развития, каковое отношение присоединяет к понятию о предшествующем и последующем понятие функциональной зависимости в математическом смысле.

Мы можем, стало быть, сказать по поводу двух явлений *А* и *Б*, что *А* есть функция *Б*, как *Б* есть функция А, оставляя за собой право расположить наши описания, отправляясь от первых наблюденных нами явлений, наиболее объясняющих в генетическом смысле» (1, с. 371).

Таким образом, отношения развития и функциональной зависимости заменяют для Пиаже отношения причинности. Он упускает здесь из виду тот получивший блестящую формулировку у Гете принцип, что восхождение от действия к причине есть простое историческое познание. Он забывает известное положе-

ние Бэкона, что истинное знание есть знание, восходящее к причинам; он пытается заменить причинное понимание развития функциональным пониманием и тем самым незаметно для себя лишает всякого содержания и само понятие развития. Все оказывается условным в этом развитии. Явление *А* может рассматриваться как функция явления *Б*, но и наоборот: явление *Б* может рассматриваться как функция *А*.

В результате такого рассмотрения для автора снимается вопрос о причинах, о факторах развития. За ним сохраняется только право выбирать первые наблюденные явления, которые являются наиболее объясняющими в генетическом смысле.

В зависимости от этого основания проблема факторов развития детского мышления остается в исследовании Пиаже разрешенной таким же точно образом, как и проблема причинности. «Но что же это такое, эти «объясняющие явления»? — спрашивает Пиаже. — В этом отношении психология мысли всегда наталкивается на два основных фактора, связь между которыми она обязана объяснить, — фактор биологический и фактор социальный. Если попробовать описать эволюцию мысли с биологической точки зрения или, как теперь становится модным, только с социологической точки зрения, то рискуешь оставить в тени половину действительности. Значит, не надо терять из вида оба полюса, ничем не надо пренебрегать.

Но, чтобы начать, необходимо остановить свой выбор на одном из языков в ущерб другому. Мы выбрали язык социологический, но мы настаиваем на том, что в этом нет исключительности — мы оставляем за собой право вернуться к биологическому объяснению детского мышления и свести к нему то описание, которое попытаемся здесь дать.

Расположить наше описание с точки зрения социальной психологии, отправляясь от самого характерного в этом смысле явления — эгоцентризма детской мысли, — вот все, что мы попытались сделать для начала. Мы старались свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371).

Получается парадоксальный вывод, заключающийся в том, что то описание, которое дано на социологическом языке, здесь может быть с таким же успехом сведено к биологическому описанию в другой книге. Расположить описание с точки зрения социальной психологии — это простой вопрос выбора автора, который волен выбирать любой из нравящихся ему языков в ущерб другому. Это центральное и решающее для всей методологии Пиаже утверждение, которое проливает свет на само понятие социального фактора в развитии детского мышления, как он рассматривается Пиаже.

Как известно, вся книга Пиаже проникнута той мыслью, что в истории мышления ребенка выдвигается на первый план влия-

ние социальных факторов на структуру и функционирование мысли.

В предисловии к русскому изданию Пиаже прямо пишет, что это составляет основную идею его работы. «Идея, доминирующая в публикуемой работе, — говорит он, — как мне кажется, — это идея о том, что мышление ребенка не может быть выведено только из врожденных психобиологических факторов и из влияния физической среды, но должно быть понято также и преимущественно из тех отношений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой. Я не хочу этим просто сказать, что ребенок отражает мнения и идеи окружающих, — это было бы банально. От социальной среды зависит самая структура мышления индивида. Когда индивид думает только для самого себя, думает эгоцентрически, что составляет как раз случай, типичный для ребенка, то его мысль находится во власти его фантазии, его желаний, его личности. Тогда он представляет ряд особенностей, совершенно отличных от тех особенностей, которые характеризуют рациональное мышление. Когда же индивид испытывает систематическое воздействие со стороны определенной социальной среды (как, например, ребенок, испытывающий влияние авторитета взрослых), тогда его мысль складывается по известным внешним правилам... По мере того как индивиды сообща сотрудничают друг с другом, развиваются и правила этого сотрудничества, сообщающие мышлению дисциплину, которая и образует разум в обоих его аспектах — теоретическом и практическом.

Эгоцентризм, принуждение, сотрудничество — таковы три направления, между которыми беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или врастает в тот или иной тип организации общества» (1, с. 55—56).

Такова доминирующая идея Пиаже. Казалось бы, здесь, в этой схеме, как и во всей книге, содержится чрезвычайно четкое и ясное признание социального фактора как определяющей силы в развитии детского мышления. Между тем мы видели из только что приведенной цитаты, что признание вытекает из того, что автор избрал в целях описания язык социологический, но с таким же успехом те же самые факты можно было бы подвергнуть и биологическому объяснению. Поэтому рассмотрение того, как относятся социальный и биологический факторы развития детского мышления в теории Пиаже, и составляет нашу ближайшую задачу.

Существенным для этой проблемы в теории Пиаже является разрыв между биологическим и социальным. Биологическое мыслится как изначальное, первичное, заключенное в самом ребенке, образующее его психологическую субстанцию. Социаль-

ное действует посредством принуждения как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, которая вытесняет свойственные ребенку и соответствующие его внутренней природе способы мышления и заменяет их чуждыми ребенку схемами мысли, которые навязываются ребенку извне.

Не удивительно поэтому, что даже в своей новой схеме Пиаже соединяет два крайних пункта — эгоцентризм и сотрудничество — посредством третьего члена — принуждения. Вот истинное слово, которое выражает представление Пиаже о том механизме, с помощью которого социальная среда направляет развитие детского мышления.

В сущности, это представление является общим для Пиаже и для психоанализа, в котором тоже внешняя среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к личности, оказывающее давление на эту личность и заставляющее ее ограничивать свои влечения, изменять их, направлять их по обходным путям. Принуждение и давление — вот те два слова, которые не сходят со страниц этой книги, когда нужно выразить влияние социальной среды на развитие ребенка.

Мы уже видели, что Пиаже уподобляет процесс этих влияний ассимиляции и изучает, как эти влияния ассимилируются, т.е. деформируются живым существом и внедряются в его собственную субстанцию. Но эта собственная психологическая субстанция ребенка, эта структура и функционирование, свойственные детской мысли, составляющие ее качественное своеобразие по сравнению с мышлением взрослого человека, определяется аутизмом, т.е. биологическими свойствами детской природы. Ребенок не рассматривается как часть социального целого, как субъект общественных отношений, с самых первых дней своей жизни участвующий в общественной жизни того целого, к которому он принадлежит. Социальное рассматривается как нечто, стоящее вне ребенка, как чуждая и далекая от него сила, оказывающая на него давление и вытесняющая свойственные ему приемы мышления.

Очень хорошо выражает эту заветную для Пиаже идею в своем предисловии Клапаред. Он говорит, что исследования Пиаже представляют ум ребенка в совершенно новом виде. «Он показывает, что ум ребенка, так сказать, ткет одновременно на двух различных станках, расположенных как бы один над другим. Работа, производимая в нижней плоскости в первые годы жизни, гораздо важнее. Это — дело самого ребенка, который беспорядочно привлекает к себе и кристаллизует вокруг своих потребностей все, что способно его удовлетворить. Это плоскость субъективности, желаний, игры, капризов, Lustprinzip, как сказал бы Фрейд.

Верхняя плоскость, наоборот, воздвигается понемногу социальной средой, давление которой все более и более чувствуется

ребенком. Это плоскость объективности, речи, логических концепций, одним словом — реальность. Этот верхний план сначала очень хрупок. Как только его перегружают, он сгибается, трескается, обрушивается; элементы, из которых он состоит, падают на нижнюю поверхность, смешиваясь с элементами, принадлежащими к этой последней; некоторые кусочки остаются на полпути между небом и землей. Понятно, что наблюдатель, который не видел этих двух поверхностей и который думал, что игра велась на одной плоскости, получил впечатление крайней запутанности, ибо каждая из этих поверхностей имеет свою собственную логику и каждая вопиет, когда ее соединяют с логикой другой плоскости» (1, с. 59—60).

Как видим, своеобразие мышления ребенка заключается, по теории Пиаже, в том, что его ум ткет на двух станках и что первый станок, который ткет в плоскости субъективности, желаний и капризов, является наиболее важным, так как он является делом самого ребенка. Если бы даже сами Пиаже и Клапаред не упоминали Фрейда и его принцип удовольствия, ни у кого не могло бы остаться сомнений в том, что перед нами чисто биологическая концепция, пытающаяся вывести своеобразие детского мышления из биологических особенностей его природы.

Что это действительно так, что биологическое и социальное в развитии ребенка представлены у Пиаже как две внешние и механически действующие друг на друга силы, можно видеть из тех выводов, к которым приводит его исследование.

Центральным выводом, который ложится в основу дальнейших двух томов исследований Пиаже, является вывод относительно того, что ребенок живет в двойной действительности. Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой — на основе навязанного ему окружающими его людьми логического мышления.

С логической необходимостью отсюда следует, что для ребенка, по представлению Пиаже, в результате такой раздвоенности его мысли должна возникать и раздвоенная действительность. Два различных станка — две различные ткани: два способа мышления — две действительности. Эта раздвоенность должна оказаться тем более резкой и сильной, что каждая из двух поверхностей, в которых ткет мысль ребенка, имеет свою собственную логику и — по словам авторитетнейшего свидетеля — вопиет, когда ее соединяют с логикой другой плоскости. Очевидно, уделом детской мысли должна явиться не только раздвоенная, расколотая действительность, но и составленная из несоединимых, абсолютно разнородных и принципиально враждебных кусков ткани, которые вопиют, когда их хотят объединить. Ведь аутистическая мысль, по Пиаже, создает сама себе воображаемую действительность, или действительность сновидения.

С той же логической неизбежностью возникает вопрос: какой из двух станков, на которых ткет мысль ребенка, важнее, какой из двух тканей его мысли принадлежит первенство? Клапаред ясно отвечает на первую часть нашего вопроса, как мы видели выше: работа, производимая в нижней плоскости, в первые годы жизни, гораздо важнее. Сам Пиаже, как увидим ниже, столь же категорически ответит на второй вопрос утверждением, что настоящая реальность гораздо менее настояща для ребенка, чем для нас.

После этого, следуя той же логике этого неотразимо последовательного рассуждения, остается признать, что мысль ребенка бьется, говоря словами поэта-мистика, на пороге как бы двойного бытия, что его душа — жилище двух миров.

Поэтому в связи с вопросом о детском эгоцентризме Пиаже ставит другой вопрос: «Не существует ли для ребенка особой действительности, являющейся пробным камнем для всех других, или в зависимости от состояния эгоцентризма или социализации ребенок будет находиться в присутствии двух миров, одинаково реальных, из которых ни одному не удастся вытеснить другой? Очевидно, что эта вторая гипотеза более вероятна» (1, с. 401). Пиаже полагает, что остается недоказанным, будто ребенок страдает от этой двуполярности реального мира. И он допускает мысль, что у ребенка имеется две или несколько реальностей и что эти реальности действительны поочередно, вместо того чтобы находиться в иерархическом отношении, как у нас.

В частности, в первой стадии, которая длится до 2—3 лет, «реальное — это попросту то, что желательно». «Закон удовольствия», о котором говорит Фрейд, деформирует и обрабатывает мир по-своему. Вторая стадия отмечается появлением двух разнородных действительностей, одинаково реальных: мир игры и мир наблюдения» (1, с. 402). «Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противополагается, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (1, с. 403).

Эта мысль не является исключительной собственностью Пиаже. Все теории детской психологии, исходящие из тех же принципиальных позиций, что и теория Пиаже, проникнуты этой идеей. Ребенок живет в двух мирах. Все социальное является чуждым для ребенка, навязанным ему извне. В последнее время Элиасберг выразил эту идею наиболее ясно, говоря об автономной детской речи. Рассматривая представление о мире, которое ребенок усваивает через речь, он приходит к выводу, что все это не соответствует детской природе, что оно противоположно той целостности, которую мы видим в игре и рисунках ребенка. Вместе с речью взрослого, говорит он, ребенок усваивает и категориальные формы, разделение субъективного и объективного, я и ты, здесь и там, теперь и после — das alles ist völlig

unkindgemäss. И, повторяя известный стих Гете, автор говорит, что две души живут в ребенке: первоначальная — полная связей детская душа и вторая, возникающая под влиянием взрослых, переживающая мир в категориях. Две души: два мира, две реальности. Этот вывод является неизбежным логическим следствием из основного положения относительно социального и биологического, действующих как два внешние по отношению друг к другу и чуждые начала.

VIII

В результате получается чрезвычайно своеобразное понимание самого процесса социализации, который в теории Пиаже занимает центральное место. Мы уже выше пытались доказать, что это представление не выдерживает критики с точки зрения теории развития. И в самом деле, что представляет собой процесс социализации детской мысли, как его рисует Пиаже? Мы уже видели, что это есть нечто внешнее, чуждое для ребенка. Теперь укажем еще на один существенный момент: Пиаже видит в социализации единственный источник развития логического мышления. Но в чем реально заключается самый процесс социализации? Это, как известно, процесс преодоления детского эгоцентризма. Он заключается в том, что ребенок начинает думать не для себя, но начинает приспособлять свое мышление к мышлению других. Предоставленный самому себе, ребенок никогда не пришел бы к необходимости логического мышления. Он действует исключительно с помощью фантазии, ибо, по мнению Пиаже, «не вещи приводят ум к необходимости логической проверки: сами вещи обрабатываются умом» (1, с. 373).

Сказать так — значит признать, что вещи, т.е. внешняя объективная действительность, не играют решающей роли в развитии детского мышления. Только столкновение нашей мысли с чужой мыслью вызывает в нас сомнение и потребность в доказательстве. «Без наличия других сознаний неудача опыта привела бы нас к еще большему развитию фантазии и к бреду. В нашем мозгу постоянно возникает множество ложных идей, странностей, утопий, мистических объяснений, подозрений, преувеличенных представлений о силах нашего «я». Но все это рассеивается при соприкосновении с подобными нам. Нужда в проверке имеет своим источником социальную нужду — усвоить мысль других людей, сообщить им наши собственные мысли, убедить их. Доказательства рождаются в споре. Впрочем, это общее место в современной психологии» (1, с. 373).

Нельзя яснее высказать ту мысль, что потребность в логическом мышлении и само познание истины возникают из обще-

ния сознания ребенка с другими сознаниями. Как это близко по своей философской природе к социологическому учению Дюркгейма и других социологов, выводящих из общественной жизни человека и пространство, и время, и всю объективную действительность в целом! Как это близко к положению Богданова, гласящему, что «объективность физического ряда — это есть общезначимость. Объективность физического тела, с которой мы встречаемся в своем опыте, устанавливается в конечном счете на основе взаимной проверки и согласования высказываний различных людей, что вообще физический мир — это социально согласованный, социально гармонизированный, социально организованный опыт».

Что Пиаже сближается здесь с Махом — в этом едва ли можно сомневаться, если вспомнить его концепцию причинности, о которой мы говорили выше. Говоря о развитии причинности у ребенка, Пиаже устанавливает следующий чрезвычайно интересный факт: он показывает, опираясь на закон осознания, установленный Клапаредом, что осознание следует за действием и возникает тогда, когда автоматическое приспособление наталкивается на трудности. Пиаже полагает, что если мы спросим себя: как возникает представление о причине, цели и т.д., то «эта проблема происхождения сводится к тому, чтобы узнать, каким образом мало-помалу индивид стал интересоваться причиной, целью, пространством. Мы вправе думать, что интерес к этим категориям возник только тогда, когда оказалось невозможным осуществить действие в отношении одной из них. Потребность создает сознание, а сознание причины блеснет в уме тогда, когда человек испытывает потребность в том, чтобы приспособиться в отношении причины» (1, с. 223). При автоматическом же, инстинктивном приспособлении ум не отдает себе отчета в категориях. Исполнение автоматического акта не задает нашему уму никакой задачи. Нет затруднения — значит нет потребности, а следовательно, нет и сознания.

Излагая эту мысль Клапареда, Пиаже говорит, что в одном отношении он пошел еще дальше, по пути функциональной психологии, полагая, что факт сознания категории преобразовывает ее в самой природе. «Так, — говорит он, — мы приняли формулу: ребенок сам становится причиной гораздо раньше, чем он получает понятие о причине» (1, с. 224).

Казалось бы, нельзя яснее выразить ту мысль, что объективная причинность в деятельности ребенка существует независимо от его сознания и до всякого понятия о ней, но Пиаже, сам понимая, что факт говорит в данном случае за материалистическое, а не за идеалистическое понимание причинности, делает оговорку при этом, заключающуюся в следующем: «Одно лишь удобство выражения (которое, если мы не будем остерегаться, увлечет нас целиком к реалистической теории познания, т.е. за

пределы психологии) может позволить нам говорить о причинности как об отношении, совершенно независимом от сознания. В действительной жизни существует столько видов причинности, сколько видов или ступеней сознания. Когда ребенок есть причина или действует, как если бы он знал, что одно явление есть причина другого, то, несмотря на то что он не отдает себе отчета в причинности, это все же первый вид причинного отношения и, если угодно, функциональный эквивалент причинности. Затем, когда тот же ребенок начинает относиться к вопросу сознательно, это осознание уже благодаря тому, что оно зависит от потребностей и интересов момента, может принимать различный характер: анимистической причинности, артифициалистической (связанной с представлением, что все сделано искусственно руками человека), целевой, механической (посредством контакта), динамической (силы) и т.д. Последовательность этих типов причинностей никогда не может быть рассматриваема как законченная, и виды отношений, которые сейчас употребляются взрослыми и учеными, вероятно, лишь временные, как и все те, которыми пользовался ребенок или первобытный человек» (1, с. 224).

То, что Пиаже утверждает относительно причинности, т.е. отрицание ее объективности, он распространяет на все остальные категории, становясь на идеалистическую точку зрения психологизма и утверждая, что «генетику важно отметить появление и применение этих категорий во всех стадиях, проходимых детским пониманием, и привести эти факты к функциональным законам мысли» (1, с. 224).

Опровергая схоластический реализм и кантовский априоризм в учении о логических категориях, Пиаже сам становится на точку зрения прагматического эмпиризма, которую «можно без преувеличения охарактеризовать как заботу о психологии, потому что эта теория поставила своей задачей определить категории их генезисом в истории мышления и их постепенно развивающимся применением в истории наук» (1, с. 224).

Мы видим не только то, что Пиаже становится этим самым на позицию субъективного идеализма, но что он вступает в резкое противоречие с добытыми им же самим фактами, которые, как он говорит сам, если довериться им, могут привести к реалистической теории познания.

Не удивительно поэтому, что, делая дальнейшие выводы из своих исследований, Пиаже приходит в третьем томе (3), посвященном выяснению того, какие представления существуют у ребенка о мире, к следующему выводу: реализм мышления, анимизм и артифициализм являются тремя доминирующими чертами детского мировоззрения. И этот вывод является основным для исследователя, который в качестве отправного положении берет утверждение Маха, пытавшегося показать, что разграниче-

ние внутреннего, или психического, мира и мира внешнего, или физического, не является врожденным. «Но эта точка зрения была еще чисто теоретической. Гипотеза Маха не опирается на генетическую психологию в истинном смысле этого слова, а «генетическая логика» Болдуина — скорее субъективное, чем экспериментальное произведение» (3, с. 5). И вот Пиаже как бы задается задачей доказать это исходное положение Маха с точки зрения развития детской логики. При этом он снова впадает в противоречие, заключающееся в том, что изначальный характер детской мысли обрисован им же самим как реалистический. Иными словами, наивный реализм, который приписывается ребенку, указывает, очевидно, на то, что с самого начала самой природой сознания обусловлено то, что оно отражает объективную действительность.

Развивая эту идею дальше, Пиаже в заключение всех четырех томов ставит вопрос об отношении логики к реальности. «Опыт, — говорит он, — формирует разум, и разум формирует опыт. Между реальным и разумным есть взаимная зависимость. Эта проблема об отношении логики к реальности раньше всего принадлежит к теории познания, но с генетической точки зрения она существует и внутри психологии или, во всяком случае, существует проблема, близкая к ней, которую можно формулировать в следующем виде: эволюция логики определяет реальные категории причинности и т.д. или наоборот» (4, с. 337).

Пиаже ограничивается указанием на то, что между развитием реальных категорий и формальной логики существует сходство и даже известный параллелизм. По его мнению, существует не только логический эгоцентризм, но и онтологический эгоцентризм — логические и онтологические категории ребенка эволюционируют параллельно.

Мы не станем прослеживать этот параллелизм хотя бы схематически. Обратимся прямо к конечному выводу Пиаже. «Установив этот параллелизм, — говорит он, — мы должны себя спросить, каков механизм тех фактов, которые его определяют: содержание ли реальной мысли определяет логические формы или наоборот?

В такой форме вопрос не имеет никакого смысла, но если вопрос о логических формах заменить вопросом о формах психических, то вопрос приобретает возможность положительного решения, однако остережемся, — заключает Пиаже, — предрешать это решение» (4, с. 342).

Таким образом, Пиаже сознательно остается на грани идеализма и материализма, желая сохранить позицию агностика, на деле же отрицая объективное значение логических категорий и разделяя точку зрения Маха.

IX

Если бы мы хотели в заключение обобщить то центральное и основное, что определяет всю концепцию Пиаже, мы должны были бы сказать, что это те два момента, отсутствие которых дало уже себя почувствовать при рассмотрении узкого вопроса относительно эгоцентрической речи. Отсутствие действительности и отношение ребенка к этой действительности, т.е. отсутствие практической деятельности ребенка, — вот что является в данном случае основным. Самая социализация детского мышления рассматривается Пиаже вне практики, в отрыве от действительности как чистое общение душ, которое приводит к развитию мысли. Познание истины и логические формы, с помощью которых становится возможным это познание, возникают не в процессе практического овладения действительностью, но в процессе приспособления одних мыслей к другим мыслям. Истина есть социально организованный опыт, как бы повторяет Пиаже богдановское положение, ибо вещи, действительность не толкают ум ребенка по пути развития. Они сами обрабатываются умом. Предоставленный самому себе, ребенок пришел бы к развитию бреда. Действительность его никогда не научила бы логике.

Вот эта попытка вывести логическое мышление ребенка и его развитие из чистого общения сознаний в полном отрыве от действительности, без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью, и составляет центральный пункт всего построения Пиаже.

В замечаниях к «Логике» Гегеля В. Ленин говорит по поводу аналогичного, широко распространенного в идеалистической философии и психологии взгляда следующее:

«Когда Гегель старается — иногда даже тщится и пыжится — подвести целесообразную деятельность человека под категории логики, говоря, что эта деятельность есть «заключение», что субъект (человек) играет роль такого-то «члена» в логической «фигуре» «заключения» и т.п., — то это не только игра. Тут есть очень глубокое содержание, чисто материалистическое. Надо перевернуть: практическая деятельность человека миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти фигуры могли получить значение аксиом... Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» (5, с. 183 и 207).

Не удивительно поэтому, что Пиаже устанавливает факт, заключающийся в том, что отвлеченная вербальная мысль непонятна ребенку. Разговор без действия непонятен. Дети не пони-

мают друг друга. К этому приходит Пиаже. «Конечно, — говорит он, — когда дети играют, когда они вместе перебирают руками какой-нибудь материал, они понимают друг друга, ибо, хотя их язык и эллиптичен, он сопровождается жестами, мимикой, представляющей начало действия и служащей наглядным примером для собеседника. Но можно спросить себя: понимают ли дети вербальную мысль и самый язык друг друга? Иначе говоря: понимают ли друг друга дети, когда говорят, не действуя? Это капитальная проблема, ибо как раз в этой словесной плоскости ребенок осуществляет свое главное усилие приспособиться к мысли взрослого и все свое обучение логической мысли» (1, с. 376). Пиаже дает отрицательный ответ на этот вопрос: дети, утверждает он, опираясь на специальные исследования, не понимают вербальную мысль и самый язык друг друга.

Вот это представление, что все обучение логической мысли возникает из чистого понимания вербальной мысли, независимой от действия, и лежит в основе открытого Пиаже факта детского непонимания. Казалось бы, сам Пиаже красноречиво показал в своей книге, что логика действия предшествует логике мышления. Однако мышление все же рассматривается им как совершенно оторванная от действительности деятельность. Но так как основной функцией мышления является познание и отражение действительности, то, естественно, рассматриваемое вне действительности, это мышление становится движением фантомов, парадом мертвенных бредовых фигур, хороводом теней, но не реальным, содержательным мышлением ребенка.

Вот почему в исследовании Пиаже, которое пытается заменить законы причинности законами развития, исчезает самое понятие о развитии. Пиаже не ставит особенности детского мышления в такую связь с логическим мышлением (к которому ребенок приходит позднее), из которой было бы видно, как возникает и развивается логическая мысль из детской мысли. Напротив: Пиаже показывает, как логическая мысль вытесняет особенности детского мышления, как она извне внедряется в психологическую субстанцию ребенка и деформируется ею. Не удивительно поэтому, что на вопрос о том, образуют ли все особенности детского мышления бессвязное целое или свою особую логику, Пиаже отвечает: «Очевидно, что истина посредине: ребенок обнаруживает свою оригинальную умственную организацию, но развитие ее подчинено случайным обстоятельствам» (1, с. 370). Нельзя проще и прямее выразить ту мысль, что оригинальность умственной организации заложена в самом существе ребенка, а не возникает в процессе развития. Развитие же есть не самодвижение, а логика случайных обстоятельств. Там, где нет самодвижения, там нет места и для развития — в глубоком и истинном смысле этого слова: там одно вытесняет другое, но не возникает из этого другого.

Мы могли бы это пояснить простым примером. Пиаже, останавливаясь на особенностях детского мышления, стремится показать слабость детского мышления, его несостоятельность, иррациональность, его алогичность по сравнению с мышлением взрослого человека.

Возникает тот самый вопрос, который в свое время задавали Леви-Брюлю по поводу его теории примитивного мышления. Ведь если ребенок мыслит исключительно синкретически, если синкретизм пронизывает все детское мышление, то становится непонятным, как возможно реальное приспособление ребенка.

Очевидно, во все фактические положения Пиаже нужно внести две существенных поправки. Первая из них состоит в том, что нужно ограничить самую сферу влияния тех особенностей, о которых говорит Пиаже. Нам думается, и собственный наш опыт подтвердил это, что синкретически мыслит ребенок там, где он не способен еще мыслить связно и логично. Когда ребенка спрашивают, почему Солнце не падает, то он, разумеется, дает синкретический ответ. Эти ответы служат важным симптомом для распознавания тех тенденций, которые руководят детской мыслью, когда она движется в сфере, оторванной от опыта. Но если спросить ребенка относительно вещей, доступных его опыту, доступных его практической проверке, а круг этих вещей находится в зависимости от воспитания, то, естественно, трудно было бы ожидать от ребенка синкретического ответа. На вопрос, например, почему он упал, споткнувшись о камень, даже самый маленький ребенок едва ли стал бы отвечать так, как отвечали дети у Пиаже, когда их спрашивали, почему Луна не падает на Землю.

Таким образом, круг детского синкретизма определяется строго детским опытом, а в зависимости от этого в самом синкретизме нужно найти прообраз, прототип, зародыш будущих причинных связей, о которых мимоходом говорит и сам Пиаже.

Действительно, не следует недооценивать мышления при помощи синкретических схем, ведущих ребенка, несмотря на все перипетии, к постепенному приспособлению. Рано или поздно они подвергнутся строгому отбору и взаимному сокращению, что их заострит, сделает из них прекрасный инструмент исследования в тех областях, где гипотезы полезны.

Наряду с этим ограничением сферы влияния синкретизма мы должны внести и еще одну существенную поправку. Для Пиаже все же основной догмой остается положение, что ребенок непроницаем для опыта. Но здесь же следует чрезвычайно интересное пояснение. Опыт разуверяет примитивного человека, говорит Пиаже, лишь в отдельных, весьма специальных, технических случаях, и в качестве таких редких случаев называет земледелие, охоту, производство, о которых говорит: «Но этот мимолетный, частичный контакт с действительностью нисколько не влияет на

общее направление его мысли. И не то же ли бывает у детей?» (1, с. 373).

Но ведь производство, охота, земледелие составляют не мимолетный контакт с действительностью, но самую основу существования примитивного человека. И в применении к ребенку Пиаже сам со всей ясностью вскрывает корень и источник всех тех особенностей, которые он устанавливает в своем исследовании. «Ребенок, — говорит он на одной из страниц, — никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится. Он играет с вещами или верит, не исследуя их» (1, с. 373). Здесь, действительно, мы находим центральный пункт теории Пиаже, рассмотрением которого можем заключить весь очерк.

Те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение. Они действительны hine et nunc, здесь и теперь, в данной и определенной социальной среде. Так развивается не мышление ребенка вообще, но мышление того ребенка, которого изучал Пиаже. Что закономерности, найденные Пиаже, суть не вечные *законы природы, но исторические и социальные законы* — это настолько очевидно, что отмечается и такими критиками Пиаже, как Штерн. Штерн говорит: «Пиаже заходит слишком далеко, когда он утверждает, что на протяжении всего раннего детства, до 7 лет, ребенок говорит больше эгоцентрически, чем социально, и что только по ту сторону этой возрастной границы начинает преобладать социальная функция речи. Эта ошибка основана на том, что Пиаже недостаточно принимает во внимание значение социальной ситуации. Говорит ли ребенок более эгоцентрически или социально — зависит не только от его возраста, но и от окружающих его условий, в которых он находится. Условия семейной жизни, условия воспитания являются здесь определяющими. Его наблюдения относятся к детям, которые играют в детском саду, один подле другого. Эти законы и коэффициенты действительны только для специальной детской среды, которую наблюдал Пиаже, и не могут быть обобщены. Там, где дети заняты исключительно игровой деятельностью, там естественно, что монологическое сопровождение игры приобретает очень широкое распространение. Мухова в Гамбурге нашла, что своеобразная структура детского сада имеет здесь решающее значение. В Женеве, где дети, как и в садах М.Монтессори, просто индивидуально играют рядом друг с другом, коэффициент эгоцентрической речи оказывается выше, чем в немецких садах, где существует более тесное социальное общение в группах играющих детей.

Еще своеобразнее поведение ребенка в домашней среде, где уже самый процесс обучения речи насквозь социален (заметим, кстати, что здесь Штерн также устанавливает первичность соци-

альной функции речи, проявляющуюся уже в момент самого усвоения языка). Здесь у ребенка возникает столько практических и духовных потребностей, он должен о стольком просить, запрашивать и выслушивать, что стремление к пониманию и к тому, чтобы быть понятым, т.е. к социализированной речи, начинает играть огромную роль уже в очень ранние годы» (6, с. 148—149).

В подтверждение этого Штерн отсылает к фактической части своей книги, в которой собран огромный материал, характеризующий речевое развитие ребенка в ранние годы.

Нас интересует в данном случае не только фактическая поправка, которую устанавливает Штерн, — дело не в количестве эгоцентрической речи, дело идет о природе тех закономерностей, которые устанавливает Пиаже. Эти закономерности, как уже сказано, действительны для той социальной среды, которую изучал Пиаже. В Германии при относительно незначительном различии уже эти закономерности принимают другой вид. Как серьезно должны были бы они расходиться, если бы мы обратились к изучению тех явлений и процессов в совершенно другой социальной среде, которая окружает ребенка в нашей стране. Пиаже в предисловии к русскому изданию прямо говорит: «Когда работают так, как вынужден был работать я, внутри одной лишь социальной среды, такой, какова социальная среда детей в Женеве, то точно установить роль индивидуального и социального в мышлении ребенка невозможно. Для того чтобы этого достигнуть, совершенно необходимо изучать детей в самой различной и возможно более разнообразной социальной среде» (1, с. 56).

Вот почему Пиаже отмечает как положительный факт сотрудничество с советскими психологами, которые изучают детей в социальной среде, весьма отличной от той, которую изучает он сам. «Ничто, — говорит он, — не может быть полезнее для науки, чем это сближение русских психологов с работами, сделанными в других странах» (1, с. 56).

Мы тоже полагаем, что исследование развития мышления у ребенка в совершенно иной социальной среде, в частности ребенка, который, в отличие от детей Пиаже, трудится, приводит к установлению чрезвычайно важных закономерностей, которые позволят устанавливать не только законы, имеющие значение здесь и теперь, но и позволят обобщать. Но для этого детской психологии необходимо коренным образом изменить свое основное методологическое направление.

Как известно, Гете в заключении «Фауста» устами хора воспел вечно-женственное, которое тянет нас ввысь. В последнее время детская психология устами Фолькельта воспела «примитивные целостности, выделяющие нормальную психическую жизнь ребенка среди других человеческих типов и составляющие самую сущность и ценность вечно-детского» (7, с. 138) . Фолькельт выразил здесь не только свою индивидуальную мысль, но

основное устремление всей современной детской психологии, проникнутой желанием раскрыть вечно-детское. Но задача психологии как раз заключается в том, чтобы раскрыть не вечно-детское, но исторически-детское, или, пользуясь поэтическим словом Гете, преходяще-детское. Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла.

Глава третья

Проблема развития речи в учении В. Штерна

То, что осталось наиболее неизменным в системе Штерна и даже укрепилось и упрочилось, получив дальнейшее развитие, — это чисто интеллектуалистическое воззрение на детскую речь и ее развитие. И нигде ограниченность, внутренняя противоречивость и научная несостоятельность философского и психологического персонализма Штерна, его идеалистическая сущность не выступают с такой самоочевидностью, как именно в этом пункте.

Штерн сам называет свою руководящую точку зрения персоналистически-генетической. Мы далее напомним читателю основную идею персонализма. Выясним сначала, как осуществляется генетическая точка зрения в этой теории, которая — скажем наперед, — как всякая интеллектуалистическая теория, по самому своему существу антигенетична.

Штерн различает три корня (Wurzeln) речи: экспрессивную тенденцию, социальную тенденцию к сообщению и «интенциональную». Оба первых корня не составляют отличительного признака человеческой речи, они присущи и зачаткам «речи» у животных. Но третий момент полностью отсутствует в «речи» животных и является специфическим признаком человеческой речи. Интенцию Штерн определяет как направленность на известный смысл. «Человек, — говорит он, — на известной стадии своего духовного развития приобретает способность, произнося звуки, «иметь нечто в виду» («etwas zu meinen»), обозначать «нечто объективное»» (6, с. 126) — будь то какая-нибудь называемая вещь, содержание, факт, проблема и т. п. Эти интенциональные акты являются в сущности актами мышления (Denkleistungen), и появление интенции поэтому означает интеллектуализацию и объективирование речи. Поэтому-то новые представители психологии мышления, как Бюлер и особенно Реймут, опирающийся на Гуссерля, подчеркивают значение логического фактора в детской речи. Правда, Штерн полагает, что они заходят слишком

далеко в логизировании детской речи, но сама по себе эта идея находит в нем своего сторонника. Он в полном согласии с этой идеей точно указывает тот пункт в речевом развитии, где «прорывается этот интенциональный момент и сообщает речи ее специфически человеческий характер» (6, с. 127).

Казалось бы, что можно возразить против того, что человеческая речь в ее развитом виде осмысленна и обладает объективным значением, что поэтому она непременно предполагает известную ступень в развитии мышления как свою необходимую предпосылку, что, наконец, необходимо иметь в виду связь, существующую между речью и логическим мышлением. Но Штерн подставляет на место генетического объяснения интеллектуалистическое, когда в этих признаках развитой человеческой речи, нуждающихся в генетическом объяснении (как они возникли в процессе развития), он видит корень и движущую силу речевого развития, первичную тенденцию, почти влечение, во всяком случае нечто изначальное, что можно по генетической функции поставить в один ряд с экспрессивной и коммуникативной тенденциями, стоящими действительно в начале развития речи, и что, наконец, сам Штерн называет die «intentionale» Triebfeder des Sprachdranges (6, с. 126).

В том и заключается основная ошибка всякой интеллектуалистической теории, и этой в частности, что она при объяснении пытается исходить из того, что, в сущности, и подлежит объяснению. В этом ее антигенетичность (признаки, отличающие высшие формы развития речи, относятся к ее началу); в этом ее внутренняя несостоятельность, пустота и бессодержательность, ибо она, в сущности, ничего не объясняет и описывает порочный логический круг, когда на вопрос, из каких корней и какими путями возникает осмысленность человеческой речи, отвечает: из интенциональной тенденции, т.е. из тенденции к осмысленности. Такое объяснение всегда будет напоминать классическое объяснение мольеровского врача, который усыпительное действие опия объясняет его усыпительной способностью. Штерн прямо и говорит: «На определенной стадии своего духовного созревания человек приобретает способность (Fahigkeit), произнося звуки, иметь нечто в виду, обозначать нечто объективное» (6, с. 126). Чем же это не объяснение мольеровского врача — разве что переход от латинской терминологии к немецкой делает еще более заметным чисто словесный характер подобных объяснений, голую подстановку одних слов вместо других, когда в объяснении другими словами выражено то же самое, что нуждалось в объяснении.

К чему приводит подобное логизирование детской речи, легко видеть из генетического описания этого же момента, описания, которое сделалось классическим и вошло во все курсы детской психологии. Ребенок в эту пору (примерно между 1;6 и

2;0[1]) делает одно из величайших открытий всей своей жизни — он открывает, что «каждому предмету соответствует постоянно символизирующий его, служащий для обозначения и сообщения звуковой комплекс, т.е. всякая вещь имеет свое имя» (6, с. 190). Штерн приписывает, таким образом, ребенку на втором году жизни «пробуждение сознания символов и потребности в них» (там же). Как совершенно последовательно развивает ту же идею Штерн в другой своей книге, это открытие символической функции слов является уже мыслительной деятельностью ребенка в собственном смысле слова. «Понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование звуковыми образами, представлениями предметов и их ассоциациями. А требование, чтобы каждому предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое имя, можно считать действительным — быть может, первым — общим понятием ребенка» (21, с. 90).

Итак, если мы примем это вслед за Штерном, нам придется вместе с ним допустить у ребенка в полтора-два года понимание отношения между знаком и значением, осознание символической функции речи, «сознание значения языка и волю завоевать его» (6, с. 150), наконец, «сознание общего правила, наличие общей мысли», т.е. общего понятия, как Штерн прежде называл эту «общую мысль». Есть ли фактические и теоретические основания для подобного допущения? Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой проблемы приводит нас с неизбежностью к отрицательному ответу на этот вопрос.

Все, что мы знаем об умственном облике ребенка полуторадвух лет, чрезвычайно плохо вяжется с допущением у него в высшей степени сложной интеллектуальной операции — «сознания значения языка». Более того, многие экспериментальные исследования и наблюдения прямо указывают на то, что схватывание отношения между знаком и значением, функциональное употребление знака появляются у ребенка значительно позже и оказываются совершенно недоступными ребенку этого возраста. Развитие употребления знака и переход к знаковым операциям (сигнификативным функциям) никогда — как показали систематические экспериментальные исследования — не являются простым результатом однократного открытия или изобретения ребенка, никогда не совершаются сразу, в один прием; ребенок не открывает значение речи сразу на всю жизнь, как полагает Штерн, выискивая доказательства в пользу того, что ребенок только «один раз на одном роде слов открывает принципиальную сущность символа» (6, с. 194), напротив, оно является сложнейшим генетическим процессом, имеющим свою «естествен-

[1]Система обозначения возраста, введенная Штерном, является сейчас общепринятой: 1;6 — означает 1 год и 6 мес.

ную историю знаков», т.е. естественные корни и переходные формы в более примитивных пластах поведения (например, так называемое иллюзорное значение предметов в игре, еще раньше — указательный жест и т.д.), и свою «культурную историю знаков», распадающуюся на ряд собственных фаз и этапов, обладающую своими количественными и качественными и функциональными изменениями, ростом и метаморфозой, своей динамикой, своими закономерностями.[1]

Весь этот сложнейший путь, приводящий к действительному вызреванию сигнификативной функции, по сути дела игнорируется Штерном, и самое представление о процессе развития речи бесконечно упрощается. Но такова судьба всякой интеллектуалистической теории, которая на место учета реального генетического пути во всей его сложности подставляет логизированное объяснение. На вопрос о том, как развивается осмысленность детской речи, подобная теория отвечает: ребенок открывает, что речь имеет смысл. Такое объяснение вполне достойно, а по своей природе и должно стать рядом с подобными же знаменитыми интеллектуалистическими теориями изобретения языка, рационалистической теорией общественного договора и т.д. Самая большая беда заключается в том, что такое объяснение, как мы уже говорили выше, в сущности *ничего не объясняет*.

Но и чисто фактически эта теория оказывается мало состоятельной. Наблюдения Валлона, Коффки, Пиаже, Делакруа и многих других над нормальным ребенком и специальные наблюдения К. Бюлера над глухонемыми детьми (на которые ссылается Штерн) показали, что: 1) связь между словом и вещью, «открываемая» ребенком, не является той символической функциональной связью, которая отличает высокоразвитое речевое мышление и которую путем логического анализа Штерн выделил и отнес на генетически самую раннюю ступень, что слово долгое время является для ребенка скорее атрибутом (Валлон), свойством (Коффка) вещи наряду с ее другими свойствами, чем символом или знаком, что ребенок в эту пору овладевает скорее чисто внешней структурой *вещь-слово*, чем внутренним отношением *знак-значение*, и 2) что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, длительных и сложных, приводящих к этому переломному в развитии речи моменту.

Следует оговориться, что фактическая сторона наблюдения Штерна в общем даже в этом пункте нашла бесспорное подтверждение в течение 20 лет, протекших со времени первого опубликования его. Переломный и решающий для всего речево-

[1] В связи с этим и всем последующим см. следующую главу «Генетические корни мышления и речи».

го, культурного и умственного развития ребенка момент, несомненно, открыт Штерном верно, но объяснен интеллектуалистически, т.е. ложно. Штерн указал два объективных симптома, которые позволяют судить о наличии этого переломного момента и значение которых в развитии речи трудно преувеличить: 1) возникающие тотчас же по наступлении этого момента так называемые вопросы о названиях и 2) резкое скачкообразное увеличение словаря ребенка.

Активное расширение словаря, проявляющееся в том, что ребенок сам ищет слов, спрашивает о недостающих ему названиях предметов, действительно не имеет себе аналогии в развитии «речи» у животных и указывает на совершенно новую, принципиально отличную от прежней фазу в развитии ребенка: от сигнальной функции речи ребенок переходит к сигнификативной, от пользования звуковыми сигналами — к созданию и активному употреблению звуков. Правда, некоторые исследователи (Валлон, Делакруа и др.) склонны отрицать всеобщее значение этого симптома, пытаясь по-иному истолковать его, с одной стороны, а с другой — стереть резкую грань этого периода вопросов о названиях от второго «возраста вопросов».

Но два положения остаются непоколебленными: 1) в эту именно пору «грандиозная сигналистика речи» (по выражению И.П. Павлова) выделяется для ребенка из всей остальной массы сигнальных стимулов, приобретая совершенно особую функцию в поведении — функцию знака; 2) об этом непререкаемо свидетельствуют совершенно объективные симптомы. В установлении того и другого — огромная заслуга Штерна.

Но тем разительнее зияет дыра в объяснении этих фактов. Стоит только сравнить это объяснение, сводящееся к признанию «интенциональной тенденции» изначальным корнем речи, некоей способностью, с тем, что нам известно о двух других корнях речи, для того чтобы окончательно убедиться в интеллектуалистической природе этого объяснения. В самом деле, когда мы говорим об экспрессивной тенденции, речь идет о совершенно ясной, генетически очень древней системе «выразительных движений», корнями уходящей в инстинкты и безусловные рефлексы, системе, длительно изменявшейся, перестраивавшейся и усложнявшейся в процессе развития; тот же генетический характер носит и второй корень речи — коммуникативная функция, развитие которой прослежено от самых низших общественных животных до человекоподобных обезьян и человека.

Корни, пути и обусловливающие факторы развития той или другой функции ясны и известны; за этими названиями стоит реальный процесс развития. Не то с интенциональной тенденцией. Она появляется из ничего, не имеет истории, ничем не обусловлена, она, по Штерну, изначальна, первична, возникает

«раз навсегда», сама собой. Ребенок в силу этой тенденции открывает путем чисто логической операции значение языка.

Конечно, Штерн нигде так не говорит прямо. Напротив, он сам упрекает, как мы уже говорили, Реймута в излишнем логизировании; тот же упрек делает он Аменту, полагая, что его работа была завершением интеллектуалистической эпохи в исследовании детской речи (6, с. 5). Но сам Штерн в борьбе с антиинтеллектуалистическими теориями речи (Вундт, Мейман, Идельбергер и др.), сводящими начатки детской речи к аффективно-волевым процессам и отрицающими всякое участие интеллектуального фактора в возникновении детской речи, фактически становится на ту же, чисто логическую, антигенетическую точку зрения, на которой стоят Амент, Реймут и др.; он полагает, что он является более умеренным выразителем этой точки зрения, но на деле идет гораздо дальше Амента по этому же пути: если у Амента его интеллектуализм носил чисто эмпирический, позитивный характер, то у Штерна он явно перерастает в метафизическую и идеалистическую концепцию; Амент просто наивно преувеличивал по аналогии со взрослым способность ребенка логически мыслить; Штерн не повторяет этой ошибки, но делает горшую — возводит к изначальности интеллектуальный момент, принимает мышление за первичное, за корень, за первопричину осмысленной речи.

Может показаться парадоксом, что наиболее несостоятельным и бессильным интеллектуализм оказывается как раз в учении... о мышлении. Казалось бы, здесь-то и есть его законная сфера приложения, но, по правильному замечанию Келера, интеллектуализм оказывается несостоятельным именно в учении об интеллекте, и Келер доказал это всеми своими исследованиями совершенно убедительно. Прекрасное доказательство этого же мы находим в книге Штерна. Самая слабая и внутренне противочивая ее сторона — это проблема мышления и речи в их взаимоотношениях. Казалось бы, что при подобном сведении центральной проблемы речи — ее осмысленности — к интенциональной тенденции и к интеллектуальной операции эта сторона вопроса — связь и взаимодействие речи и мышления — должна получить самое полное освещение. На деле же именно подобный подход к вопросу, предполагающий наперед уже сформировавшийся интеллект, не позволяет выяснить сложнейшего диалектического взаимодействия интеллекта и речи.

Больше того, такие проблемы, как проблема внутренней речи, ее возникновения и связи с мышлением и др., почти вовсе отсутствуют в этой книге, долженствующей стать, по мысли автора, на высоту современной науки о ребенке. Автор излагает результаты исследований эгоцентрической речи, проведенных Пиаже (6, с. 146—149), но трактует эти результаты исключительно с точки зрения детского разговора, не касаясь ни функций,

ни структуры, ни генетического значения этой формы речи, которая — по высказанному нами предположению — может рассматриваться как переходная генетическая форма, составляющая переход от внешней к внутренней речи.

Вообще автор нигде не прослеживает сложных функциональных и структурных изменений мышления в связи с развитием речи. Нигде это обстоятельство не видно с такой отчетливостью, как на «переводе» первых слов ребенка на язык взрослых. Вопрос этот вообще является пробным камнем для всякой теории детской речи; поэтому-то эта проблема является сейчас фокусом, в котором скрестились все основные направления в современном учении о развитии детской речи; и можно без преувеличения сказать, что перевод первых слов ребенка совершенно перестраивает все учение о детской речи.

Штерн так толкует первые слова ребенка. Он не видит возможности истолковать их ни чисто интеллектуалистически, ни чисто аффективно-волютивно. Как известно, Мейман (в этом видит Штерн — и вполне основательно — его огромную заслугу), в противовес интеллектуалистическому толкованию первых слов ребенка как обозначений предметов, утверждает, что «вначале активная речь ребенка не называет и не обозначает никакого предмета и никакого процесса из окружающего, значение этих слов исключительно эмоционального и волевого характера (8 с. 182). С совершенной бесспорностью Штерн, в противоположность Мейману, показывает, анализируя первые детские слова, что в них часто «перевешивает указание на объект» по сравнению с «умеренным эмоциональным тоном» (6, с. 183). Это последнее чрезвычайно важно отметить. Итак, у к а з а н и е н а о б ъ е к т (Hindeuten auf das Objekt), как неопровержимо показывают факты и как признает сам Штерн, появляется в самых ранних «предстадиях» (primitiveren Entwicklungsstadien) детской речи до всякого появления интенции, открытия и т.п. Казалось бы, одно это обстоятельство достаточно убедительно говорит против допущения изначальности интенциональной тенденции.

За то же говорит, казалось бы, и целый ряд других фактов, излагаемых самим же Штерном: например, опосредующая роль жестов, в частности указательного жеста, при установлении значения первых слов (6, с. 166); опыты Штерна, показавшие прямую связь между перевесом объективного значения первых слов над аффективным, с одной стороны, и указательной функцией первых слов («указание на нечто объективное») — с другой (6, с. 166 и сл.); аналогичные наблюдения других авторов и самого Штерна и т.д. и т.д.

Но Штерн отклоняет этот генетический, следовательно, единственно возможный с научной точки зрения путь объяснения того, как возникает в процессе развития интенция, осмысленность речи, как «направленность на известный смысл» воз-

никает из направленности указательного знака (жеста, первого слова) на какой-нибудь предмет, в конечном счете, следовательно, из аффективной направленности на объект. Он, как уже сказано, предпочитает упрощенный короткий путь интеллектуалистического объяснения (осмысленность возникает из тенденции к осмысленности) длинному сложному диалектическому пути генетического объяснения.

Вот как переводит Штерн первые слова детской речи. «Детское «мама», — говорит он, — в переводе на развитую речь означает не слово «мать», но предложение: «мама, иди сюда», «мама, дай», «мама, посади меня на стул», «мама, помоги мне» и т.д. (6, с. 180). Если снова обратиться к фактам, легко заметить, что в сущности само по себе не слово «мама» должно быть переведено на язык взрослых, например «мама, посади меня на стул», а все поведение ребенка в данный момент (он тянется к стулу, пытается схватиться за него ручками и т.п.). В подобной ситуации «аффективно-волютивная» направленность на предмет (если говорить языком Меймана) еще абсолютно неотделима от «интенциональной направленности» речи на известный смысл: то и другое еще слито в нерасчлененном единстве, и единственно правильный перевод детского мама и вообще первых детских слов — это указательный жест, эквивалентом, условным заместителем которого они вначале являются.

Мы умышленно остановились на этом центральном для всей методологической и теоретической системы Штерна пункте и лишь для иллюстрации привели некоторые моменты из конкретных объяснений Штерном отдельных этапов речевого развития ребенка. Здесь мы не можем затронуть сколько-нибудь полно и подробно все богатейшее содержание его книги или хотя бы ее главнейших вопросов. Скажем только, что тот же интеллектуалистический характер, то́т же антигенетический уклон всех объяснений обнаруживает и трактовка остальных важнейших проблем, как проблемы развития понятия, основных стадий в развитии речи и мышления и т.д. Указав на эту черту, мы тем самым указали на основной нерв всей психологической теории Штерна, больше того — всей его психологической системы.

В заключение мы хотели бы показать, что эта черта не случайна, что она неизбежно вытекает из философских предпосылок персонализма, т.е. всей методологической системы Штерна, и всецело обусловлена ими.

Штерн пытается в учении о детской речи — как и вообще в теории детского развития — подняться над крайностями эмпиризма и нативизма. Он противопоставляет свою точку зрения о развитии речи, с одной стороны, Вундту, для которого детская речь есть продукт «окружающей ребенка среды, по отношению к которой сам ребенок, по существу, участвует лишь пассивно», а с другой — Аменту, для которого вся первичная детская речь

(ономатопоэтика и так называемая Ammensprache) есть изобретение бесчисленного количества детей за тысячи лет. Штерн пытается учесть и роль подражания, и спонтанную деятельность ребенка в развитии речи. «Мы должны здесь применить, — говорит он, — понятие конвергенции: лишь в постоянном взаимодействии внутренних задатков, в которых заложено влечение к речи, и внешних условий в виде речи окружающих ребенка людей, которая дает этим задаткам точку приложения и материал для их реализации, совершается завоевание речи ребенком» (6, с. 129).

Конвергенция не является для Штерна только способом объяснения развития речи — это общий принцип для каузального объяснения человеческого поведения. Здесь этот общий принцип применен к частному случаю усвоения речи ребенком. Вот еще один пример того, что, говоря словами Гете, «в словах науки скрыта суть». Звучное слово «конвергенция», выражающее на этот раз совершенно бесспорный методологический принцип (именно требование изучать развитие как процесс), обусловленный взаимодействием организма и среды, на деле освобождает автора от анализа социальных, средовых факторов в развитии речи. Правда, Штерн заявляет решительно, что социальная среда является главным фактором речевого развития ребенка (6, с. 291), но на деле он ограничивает роль этого фактора чисто количественным влиянием на запаздывание или ускорение процессов развития, которые в своем течении подчиняются внутренней, своей имманентной закономерности. Это приводит автора к колоссальной переоценке внутренних факторов, как мы старались показать на примере объяснения осмысленности речи. Эта переоценка вытекает из основной идеи Штерна.

Основная идея Штерна — идея персонализма: личность — как психофизически нейтральное единство. «Мы рассматриваем детскую речь, — говорит он, — прежде всего как процесс, коренящийся в целостности личности» (6, с. 121). Под личностью же Штерн разумеет «такое реально существующее, которое, несмотря на множество частей, образует реальное, своеобразное и самоценное единство и как таковое, несмотря на множество частичных функций, обнаруживает единую целестремительную самодеятельность» (9, с. 16).

Совершенно понятно, что подобная по существу метафизически-идеалистическая концепция («монадология») личности не может не привести автора к персоналистической теории речи, т.е. теории, выводящей речь, ее истоки и ее функции, из «целостности целестремительно развивающейся личности». Отсюда — интеллектуализм и антигенетичность. Нигде этот метафизический подход к личности — монаде — не сказывается так отчетливо, как при подходе к проблемам развития; нигде этот крайний персонализм, не знающий социальной природы лич-

ности, не приводит к таким абсурдам, как в учении о речи — этом социальном механизме поведения. Метафизическая концепция личности, выводящая все процессы развития из ее самоценной целестремительности, ставит на голову реальное генетическое отношение личности и речи: вместо истории развития самой личности, в которой не последнюю роль играет речь, создается метафизика личности, которая порождает из себя, из своей целестремительности — речь.

Глава четвертая

Генетические корни мышления и речи

I

Основной факт, с которым мы сталкиваемся при генетическом рассмотрении мышления и речи, состоит в том, что отношение между этими процессами является не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величиной, а величиной переменной. Отношение между мышлением и речью изменяется в процессе развития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются.

Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза. Дальше мы попытаемся установить, что в процессах разложения, инволюции и патологического изменения отношение между мышлением и речью не является постоянным для всех случаев нарушения, задержки, обратного развития, патологического изменения интеллекта или речи, но принимает всякий раз специфическую форму, характерную именно для данного типа патологического процесса, для данной картины нарушений и задержек.

Возвращаясь к развитию, следует сказать прежде всего, что мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства по различным линиям.

Решающее значение для установления этого первостепенной важности факта имеют новейшие исследования интеллекта и

речи человекоподобных обезьян, в особенности исследования Келера (10) и Р. Иеркса (11).

В опытах Келера мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, т.е. мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. «Изобретения» обезьян, выражающиеся в изготовлении и употреблении орудий и в применении «обходных путей» при разрешении задач, составляют, совершенно несомненно, первичную фазу в развитии мышления, но фазу доречевую.

Основным выводом из всех своих исследований сам Келер считает установление того факта, что шимпанзе обнаруживает зачатки интеллектуального поведения того же типа и рода, что и человек (10, с. 191). Отсутствие речи и ограниченность «следовых стимулов», так называемых «представлений», являются основными причинами того, что между антропоидом и самым наипримитивнейшим человеком существует величайшее различие. Келер говорит: «Отсутствие этого бесконечно ценного технического вспомогательного средства (языка) и принципиальная ограниченность важнейшего интеллектуального материала, так называемых «представлений», являются поэтому причинами того, что для шимпанзе невозможны даже малейшие начатки культурного развития» (10, с. 192).

Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь человекоподобной в этом отношении речи и независимость интеллектуальных операций от его «речи» — так можно было бы сжато сформулировать основной вывод, который может быть сделан в отношении интересующей нас проблемы из исследований Келера.

Как известно, исследования Келера вызвали много критических возражений; литература этого вопроса уже сейчас чрезвычайно разрослась как по количеству критических работ, так и по разнообразию тех теоретических воззрений и принципиальных точек зрения, которые представлены в них. Между психологами различных направлений и школ нет единодушия по вопросу о том, какое теоретическое объяснение следует дать сообщенным Келером фактам.

Сам Келер ограничивает свою задачу. Он не развивает никакой теории интеллектуального поведения (10, с. 134), ограничиваясь анализом фактических наблюдений и касаясь теоретических объяснений лишь постольку, поскольку это вызывается необходимостью показать специфическое своеобразие интеллектуальных реакций по сравнению с реакциями, возникающими путем случайных проб и ошибок, отбора удачных случаев и механического объединения отдельных движений.

Отвергая теорию случайности при объяснении происхождения интеллектуальных реакций шимпанзе, Келер ограничивает-

ся этой чисто отрицательной теоретической позицией. Столь же решительно, но опять чисто негативным образом Келер отмежевывается от идеалистических биологических концепций Гартмана с его учением о бессознательном, Бергсона с его концепцией «жизненного порыва» (élan vital), неовиталистов и психовиталистов с их признанием «целестремительных сил» в живой материи. Все эти теории, открыто или скрыто прибегающие для объяснения к сверхчувственным агентам или к прямому чуду, лежат для него по ту сторону научного знания (10, с. 152—153). «Я должен подчеркнуть со всей настойчивостью, — говорит он, — что вовсе не существует альтернативы: случайность или сверхчувственные агенты (Agenten jenseits der Erfahrung)» (10, с. 153).

Таким образом, ни в среде психологов различных направлений, ни даже у самого автора мы не находим сколько-нибудь законченной и научно убедительной теории интеллекта. Напротив, и последовательные сторонники биологической психологии (Торндайк, Вагнер, Боровский), и психологи-субъективисты (Бюлер, Линдворский, Йенш) каждый со своей точки зрения оспаривают основное положение Келера о несводимости интеллекта шимпанзе к хорошо изученному методу проб и ошибок, с одной стороны, и о родственности интеллекта шимпанзе и человека, о человекоподобности мышления антропоидов — с другой.

Тем примечательнее то обстоятельство, что как психологи, не усматривающие в действиях шимпанзе ничего сверх того, что заключено уже в механизме инстинкта и «проб и ошибок», «ничего, кроме знакомого нам процесса образования навыков» (12, с. 179), так и психологи, боящиеся низвести корни интеллекта до степени хотя бы и высшего поведения обезьяны, одинаково признают, во-первых, фактическую сторону наблюдений Келера и, во-вторых, то, что для нас особенно важно, — независимость действий шимпанзе от речи.

Так, Бюлер со всей справедливостью говорит: «Действия шимпанзе совершенно независимы от речи, и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление (Werkzeugdenken) гораздо менее связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления» (13, с. 100). Дальше мы должны будем еще возвратиться к этому указанию Бюлера. Мы увидим, что действительно все, чем мы располагаем по этому вопросу из области экспериментальных исследований и клинических наблюдений, говорит за то, что в мышлении взрослого человека отношение интеллекта и речи не является постоянным и одинаковым для всех функций, для всех форм интеллектуальной и речевой деятельности.

В.М. Боровский, оспаривая мнение Гобхауза, приписывающего животным «практическое суждение», мнение Иеркса, находящего у высших обезьян процессы «идеации», также задается вопросом: «Имеется ли у животных что-нибудь подобное рече-

вым навыкам человека?.. Мне кажется, — отвечает он на этот вопрос, — всего правильнее будет сказать, что при современном уровне наших знаний нет достаточного повода приписывать речевые навыки ни обезьянам, ни каким-либо другим животным, кроме человека» (12, с. 189).

Но дело решалось бы чрезвычайно просто, если бы у обезьян мы действительно не находили никаких зачатков речи, ничего, что находилось бы с ней в генетическом родстве. На самом же деле мы находим у шимпанзе, как показывают новые исследования, относительно высоко развитую «речь», в некоторых отношениях (раньше всего в фонетическом) и до некоторой степени человекоподобную. И самым замечательным является то, что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга. Келер пишет о «речи» шимпанзе, которых он наблюдал в течение многих лет на антропоидной станции на о. Тенерифе: «Их фонетические проявления без всякого исключения выражают только их стремления и субъективные состояния; следовательно, это — эмоциональные выражения, но никогда не знак чего-то «объективного»» (14, с.27).

Однако в фонетике шимпанзе мы находим такое большое количество звуковых элементов, сходных с человеческой фонетикой, что можно с уверенностью предположить, что отсутствие «человекоподобного» языка у шимпанзе объясняется не периферическими причинами. Совершенно основательно Делакруа, считающий абсолютно правильным вывод Келера о языке шимпанзе, указывает на то, что жесты и мимика обезьян — уж, конечно, не по причинам периферическим — не обнаруживают ни малейшего следа того, чтобы они выражали (вернее означали) нечто объективное, т.е. выполняли функцию знака (15, с. 77).

Шимпанзе — в высшей степени общественное животное, его поведение можно по-настоящему понять только тогда, когда он находится вместе с другими животными. Келер описал чрезвычайно разнообразные формы «речевого общения» между шимпанзе. На первом месте должны быть поставлены эмоционально-выразительные движения, очень яркие и богатые у шимпанзе (мимика и жесты, звуковые реакции). Далее идут выразительные движения социальных эмоций (жесты при приветствии и т.п.). Но и «жесты их, — говорит Келер, — как и их экспрессивные звуки, никогда не обозначают и не описывают чего-либо объективного».

Животные прекрасно понимают мимику и жесты друг друга. При помощи жестов они «выражают» не только свои эмоциональные состояния, говорит Келер, но и желания и побуждения, направленные на других обезьян или на другие предметы. Самый распространенный способ в таких случаях состоит в том, что шимпанзе начинает то движение или действие, которое он хочет произвести или к которому хочет побудить другое живот-

ное (подталкивание другого животного и начальные движения ходьбы, когда шимпанзе «зовет» его идти с собой; хватательные движения, когда обезьяна хочет у другого получить бананы, и т.д.). Все это жесты, непосредственно связанные с самим действием.

В общем, эти наблюдения вполне подтверждают мысль Вундта, что указательные жесты, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречаются еще у животных, у обезьян же этот жест находится на переходной ступени между хватательным и указательным движением («Die Sprache», 1, 1900, с. 219). Во всяком случае, мы склонны видеть в этом переходном жесте весьма важный в генетическом отношении шаг от чисто эмоциональной речи к объективной.

Келер в другом месте указывает, как при помощи подобных жестов устанавливается в опыте примитивное объяснение, заменяющее словесную инструкцию («Die Methoden Der psycholog. Forchung an Affen», с. 119). Этот жест стоит ближе к человеческой речи, чем прямое выполнение обезьянами словесных приказаний испанских сторожей, которое, в сущности, ничем не отличается от того же выполнения у собаки (come — ешь, entra — войди и т.п.).

Шимпанзе, которых наблюдал Келер, играя, «рисовали» цветной глиной, пользуясь сперва губами и языком, как кистью, а после и настоящей кистью (10, с. 70), но никогда эти животные, которые всегда, как правило, переносили в игру приемы поведения (употребление орудий), выработанные ими в серьезных ситуациях (в экспериментах), и обратно, игровые приемы — в жизнь, — никогда они не обнаружили ни малейшего следа создания знака при рисовании. «Насколько мы знаем, — говорит Бюлер, — совершенно невероятно, чтобы шимпанзе когда-либо видели графический знак в пятне» (13, с. 320).

Это же обстоятельство, как говорит этот автор в другом месте, имеет общее значение для правильной оценки «человекоподобности» поведения шимпанзе. «Есть факты, предостерегающие от переоценки действий шимпанзе. Известно, что еще никогда ни один путешественник не принял горилл или шимпанзе за людей, что у них никто не находил традиционных орудий или методов, различных у разных народов и указывающих на передачу от поколения к поколению раз сделанных открытий. Никаких царапин на песчанике или глине, которые можно было бы принять за изображающий что-то рисунок или даже в игре нацарапанный орнамент. Никакого изображающего языка, т.е. звуков, равноценных названиям. Все это вместе должно иметь свои внутренние основания» (13, с. 42—43).

Иеркс, кажется, единственный из новых исследователей человекоподобных обезьян, который видит причину отсутствия

человекоподобного языка у шимпанзе не во «внутренних основаниях». Его исследования интеллекта оранга привели его, в общем, к результатам, очень сходным с данными Келера (16 и 10, с. 194). В толковании этих результатов он, однако, пошел гораздо дальше Келера. Он принимает, что у оранга можно констатировать «высшую идеацию», правда, не превосходящую мышление трехлетнего ребенка (16, с. 132).

Но критический анализ теории Иеркса легко вскрывает основной порок его мысли: нет никаких объективных доказательств того, что орангутанг решает стоящие перед ним задачи при помощи процессов «высшей идеации», т.е. представлений или следовых стимулов. В конечном счете аналогия, основанная на внешнем сходстве поведения оранга и человека, имеет для Иеркса решающее значение при определении «идеации» в поведении.

Но это, очевидно, недостаточно убедительная научная операция. Мы не хотим сказать, что она не может быть вообще применена при исследовании поведения животного высшего типа; Келер прекрасно показал, как можно в границах научной объективности пользоваться ею, и мы будем иметь случай в дальнейшем вернуться к этому. Но основывать на подобной аналогии весь вывод нет никаких научных данных.

Напротив, Келер с точностью экспериментального анализа показал, что именно влияние наличной оптически-актуальной ситуации является определяющим для поведения шимпанзе. Достаточно было (особенно в начале опытов) отнести палку, которую шимпанзе применяли в качестве орудия для доставания плода, лежащего за решеткой, чуть дальше — так, чтобы палка (орудие) и плод (цель) лежали не в одном оптическом поле, и решение задачи сильно затруднялось, а часто становилось вовсе невозможным.

Достаточно было двум палкам (которые шимпанзе вдвигал одну в отверстие другой, для того чтобы с помощью этого удлиненного орудия достать отдаленную цель) занять крестообразное положение в руках шимпанзе, наподобие X, и знакомая уже и много раз примененная операция удлинения орудия становилась невозможной для животного.

Можно было бы привести еще десятки экспериментальных данных, говорящих в пользу того же самого, но достаточно вспомнить: 1) что наличие оптически-актуальной и достаточно примитивной ситуации Келер считает общим, основным и непременным методическим условием всяких исследований интеллекта шимпанзе, условием, без которого интеллект шимпанзе вообще невозможно заставить функционировать, и 2) что именно принципиальная ограниченность «представлений» («идеации») является, по выводам Келера, основной и общей чертой, характеризующей интеллектуальное поведение шим-

панзе, — достаточно вспомнить эти два положения для того, чтобы считать вывод Иеркса более чем сомнительным.

Добавим: оба эти положения являются не общими соображениями или убеждениями, неизвестно как сложившимися, а единственным логическим выводом из всех экспериментов, проделанных Келером.

В связи с допущением «идеационного поведения» у человекоподобных обезьян стоят и новейшие исследования Иеркса над интеллектом и языком шимпанзе. В отношении интеллекта новые результаты скорее подтверждают то, что установлено прежними исследованиями самого автора и других психологов, чем расширяют, углубляют или, более точно, отграничивают эти данные. Но в отношении исследования речи эти эксперименты и наблюдения дают и новый фактический материал, и новую, чрезвычайно смелую попытку объяснить отсутствие «человекоподобной речи» у шимпанзе.

«Голосовые реакции, — говорит Иеркс, — весьма часты и разнообразны у молодых шимпанзе, но речь в человеческом смысле слова отсутствует» (11, с. 53). Их голосовой аппарат развит и функционирует не хуже человеческого, но у них отсутствует тенденция имитировать звуки. Их подражание ограничено почти исключительно областью зрительных стимулов; они подражают действиям, но не звукам. Они не способны сделать то, что с таким успехом делает попугай.

«Если бы имитационная тенденция попугая соединилась с интеллектом того качества, который свойствен шимпанзе, последний, несомненно, обладал бы речью, ибо он обладает голосовым механизмом, который можно сравнить с человеческим, а также тем типом и той степенью интеллекта, с помощью которого он был бы вполне способен действительно использовать звуки для целей речи» (11, с. 53).

Иеркс экспериментально использовал четыре метода, для того чтобы обучить шимпанзе человеческому употреблению звуков, или, как он говорит сам, речи. Все эти эксперименты привели к отрицательному результату. Конечно, *сами по себе* отрицательные результаты никогда не могут иметь решающего значения для принципиальной проблемы: возможно или невозможно привить речь шимпанзе.

Келер показал, что отрицательные результаты в смысле наличия интеллекта у шимпанзе, к которым приходили прежние экспериментаторы, обусловлены прежде всего неправильной постановкой опытов, незнанием «зоны трудности», в границах которой только и может проявиться интеллект шимпанзе, незнанием основного свойства этого интеллекта — его связи с оптически-актуальной ситуацией и т.д. Причина отрицательных результатов может лежать гораздо чаще в самом исследователе, чем в исследуемом явлении. Из того, что животное не решило

данных задач при данных условиях, вовсе не следует, что оно вообще не способно решать никаких задач ни при каких условиях. «Исследования умственной одаренности, — остроумно замечает Келер по этому поводу, — испытывают с необходимостью, кроме испытуемого, еще и самого экспериментатора» (10, с. 191).

Однако, не придавая никакого принципиального значения отрицательным результатам опытов Иеркса самим по себе, мы имеем все основания поставить их в связь со всем тем, что нам известно из других источников о языке обезьян, а в связи с этим эти опыты еще с одной стороны показывают, что «человекоподобной» речи и даже начатков ее у шимпанзе нет и — можно предположить — не может быть (следует, конечно, отличать отсутствие речи от невозможности искусственно привить ее в экспериментально созданных для этого условиях).

Каковы же причины этого? Недоразвитие голосового аппарата, бедность фонетики, как показывают эксперименты и наблюдения сотрудницы Иеркса Лернед, исключаются. Иеркс видит причину в отсутствии или слабости слуховой имитации. Иеркс, конечно, прав в том, что отсутствие слухового подражания могло явиться ближайшей причиной неудачи его опытов, но едва ли прав в том, что видит в этом основную причину отсутствия речи. Все, что мы знаем об интеллекте шимпанзе, говорит не в пользу такого предположения, которое Иеркс высказывает со всей категоричностью как объективно установленное положение.

Где основания (объективные) для утверждения, что интеллект шимпанзе есть интеллект того типа и той степени, которые необходимы для создания человекоподобной речи? У Иеркса был превосходный экспериментальный способ проверить и доказать свое положение, способ, которым он почему-то не воспользовался и к которому мы прибегли бы с величайшей готовностью для экспериментального решения вопроса, если бы к тому представилась внешняя возможность.

Способ этот заключается в том, чтобы исключить влияния слухового подражания в эксперименте с обучением шимпанзе речи. Речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. Глухонемые создали и пользуются зрительной речью, так же обучают глухонемых детей понимать нашу речь, считывая с губ (т.е. по движениям). В языке примитивных народов, как показывает Л. Леви-Брюль (17), речь жестов существует наряду со звуковой речью и играет существенную роль. Наконец, принципиально речь вовсе не необходимо связана с материалом (ср. письменную речь). Быть может, замечает и сам Иеркс, можно шимпанзе научить употреблять пальцы, как это делают глухонемые, т.е. научить их «языку знаков».

Если верно, что интеллект шимпанзе способен овладеть человеческой речью и что вся беда только в том, что он не обладает

звуковой подражательностью попугая, он, несомненно, должен был овладеть в эксперименте условным жестом, который по своей психологической функции совершенно соответствовал бы условному звуку. Вместо звуков вâ-вâ или пâ-пâ, которые применял Иеркс, речевая реакция шимпанзе состояла бы в известных движениях руки, которые, скажем, в ручной азбуке глухонемых означают те же звуки, или в любых других движениях. Суть дела ведь заключается вовсе не в звуках, а в функциональном употреблении знака, соответствующего человеческой речи.

Такие эксперименты не были проделаны, и мы не можем с уверенностью предсказать, к чему бы они привели. Но все, что мы знаем о поведении шимпанзе, в том числе и из опытов Иеркса, не дает ни малейшего основания ожидать, что шимпанзе действительно овладеет речью в функциональном смысле. Мы полагаем так просто потому, что мы не знаем ни одного намека на употребление знака у шимпанзе. Единственное, что мы знаем об интеллекте шимпанзе с объективной достоверностью, это не наличие «идеации», а тот факт, что при известных условиях шимпанзе способен к употреблению и изготовлению простейших орудий и применению «обходных путей».

Мы не хотим вовсе сказать этим, что наличие «идеации» является необходимым условием для возникновения речи. Это вопрос дальнейший. Но для Иеркса несомненно существует связь между допущением «идеации» как основной формы интеллектуальной деятельности антропоидов и утверждением о доступности человеческой речи для них. Связь эта столь очевидна и столь важна, что стоит рухнуть теории «идеации», т.е. стоит принять другую теорию интеллектуального поведения шимпанзе, как вместе с ней рушится и тезис о доступности шимпанзе человекоподобной речи.

В самом деле, если именно «идеация» лежит в основе интеллектуальной деятельности шимпанзе, то почему нельзя допустить, что он так же человекоподобно «решит задачу», представляемую речью, знаком вообще, как он решает задачу с применением орудия (правда, и тогда это остается не больше чем предположением, а отнюдь не установленным фактом).

Нам нет надобности критически проверять сейчас, насколько верна психологическая аналогия между задачей применения орудия и задачей осмысленного употребления речи. Мы будем иметь случай сделать это при рассмотрении онтогенетического развития речи. Сейчас совершенно достаточно напомнить то, что уже сказано нами об «идеации», для того чтобы вскрыть всю шаткость, всю безосновательность, всю фактическую беспочвенность теории речи шимпанзе, которую развивает Иеркс.

Вспомним действительно, что именно отсутствие «идеации», т.е. оперирования следами неактуальных, отсутствующих, стимулов, является характерным для интеллекта шимпанзе. Нали-

чие оптически-актуальной, легко обозримой, до конца наглядной ситуации является необходимым условием для того, чтобы обезьяна прибегла к верному употреблению орудия. Есть ли эти условия (мы намеренно говорим пока лишь об одном, и притом чисто психологическом условии, потому что имеем все время в виду экспериментальную ситуацию Иеркса) при той ситуации, в которой шимпанзе должен открыть функциональное употребление знака, употребление речи?

Не надо никакого специального анализа для того, чтобы дать на этот вопрос отрицательный ответ. Даже больше: употребление речи не может ни при какой ситуации стать функцией от оптической структуры зрительного поля. Оно требует интеллектуальной операции другого рода — не того типа и не той степени, которые установлены у шимпанзе. Ничто из того, что нам известно из поведения шимпанзе, не свидетельствует о наличии у него подобной операции; напротив, как показано выше, именно отсутствие этой операции принимается большинством исследователей за самую существенную черту отличия интеллекта шимпанзе от человеческого.

Два положения могут считаться несомненными во всяком случае. Первое: разумное употребление речи есть интеллектуальная функция, ни при каких условиях не определяемая непосредственно оптической структурой. Второе: во всех задачах, которые затрагивали не оптически-актуальные структуры, а структуры другого рода (механические, например), шимпанзе переходили от интеллектуального типа поведения к чистому методу проб и ошибок. Так, такая простая с точки зрения человека операция, как задача поставить один ящик на другой и соблюсти при этом равновесие или снять кольцо с гвоздя, оказывается почти недоступной для «наивной статики» и механики шимпанзе (10, с. 106 и 177). Это же относится и ко всем вообще неоптическим структурам.

Из этих двух положений с логической неизбежностью вытекает вывод, что предположение о возможности для шимпанзе овладеть употреблением человеческой речи является с психологической стороны в высшей степени маловероятным.

Любопытно, что Келер для обозначения интеллектуальных операций шимпанзе вводит термин Einsicht (буквально: усматривание, в обычном значении: разум). Г. Кафка справедливо указывает, что под этим термином Келер разумеет прежде всего чисто оптическое усматривание в буквальном смысле слова (18, с. 130), а затем уже и усматривание отношений вообще, в противоположность слепому образу действия.

Правда, Келер никогда не дает ни определения этого термина, ни теории этого «усматривания». Верно и то, что благодаря отсутствию теории описываемого поведения термин этот приобретает в фактических описаниях двусмысленное значение: то им

обозначается типическое своеобразие самой операции, производимой шимпанзе, структура его действий, то внутренний, подготовляющий эти действия и предшествующий им психофизиологический процесс, по отношению к которому действия шимпанзе являются просто выполнением внутреннего плана операции.

Бюлер особенно настаивает на внутреннем характере этого процесса (13, с. 33). Также и В. Боровский полагает, что если обезьяна «видимых проб не производит (рук не протягивает), то она «примеривается» какими-нибудь мускулами» (12, с. 184).

Мы оставляем сейчас в стороне этот в высшей степени важный сам по себе вопрос. Нас не может сейчас занимать рассмотрение его во всем его объеме, да едва ли есть сейчас уже достаточные фактические данные для его решения; во всяком случае то, что высказывается по этому поводу, опирается скорее на общетеоретические рассуждения и на аналогии с выше и ниже стоящими формами поведения (методом проб и ошибок у животных и мышлением человека), чем на фактические экспериментальные данные.

Надо прямо признать, что эксперименты Келера (тем более других, менее объективно последовательных психологов) не позволяют ответить на этот вопрос сколько-нибудь определенным образом. Каков механизм интеллектуальной реакции — на это опыты Келера не дают никакого определенного, хотя бы и гипотетического ответа. Несомненно, однако, что, как бы ни представлять себе действие этого механизма и где бы ни локализовать «интеллект» — в самих действиях шимпанзе или в подготовительном внутреннем (психофизиологическом мозговом или мускульно-иннервационном) процессе, все равно положение об актуальной, а не следовой определяемости этой реакции остается в силе, ибо вне оптически-актуальной ситуации интеллект шимпанзе не функционирует. Сейчас нас интересует именно это и только это.

«Лучшее орудие, — говорит по этому поводу Келер, — легко теряет все свое значение для данной ситуации, если оно не может быть воспринято глазом симультанно или quasi-симультанно с областью цели» (10, с. 39). Под quasi-симультанным восприятием Келер имеет в виду те случаи, когда отдельные элементы, ситуации не воспринимаются глазом непосредственно и одновременно с целью, но либо воспринимаются в непосредственной временной близости с целью, либо уже неоднократно прежде пускались в ход в такой же ситуации, т.е. по своей психологической функции являются как бы симультанными.

Итак, этот несколько затянувшийся анализ приводит нас, в отличие от Иеркса, вновь и вновь к совершенно противоположному выводу относительно возможности человекоподобной речи у шимпанзе: даже в том случае, если бы шимпанзе при своем интеллекте обладал слуховой имитативной тенденцией и спо-

собностью попугая, в высшей степени маловероятно предположение, что он овладел бы речью.

И все же — и это самое важное во всей проблеме — у шимпанзе есть своя богатая и в некоторых других отношениях весьма человекоподобная речь, но эта относительно высокоразвитая речь не имеет еще непосредственно много общего с его тоже относительно высокоразвитым интеллектом.

Лернед составила словарь языка шимпанзе из 32 элементов «речи», или «слов», которые не только близко напоминают элементы человеческой речи в фонетическом отношении, но которые имеют известное значение в том смысле, что они характерны для определенных ситуаций, как, например, ситуаций или объектов, которые вызывают желание или удовольствие, неудовольствие или злобу, стремление опасности или страх и т.д. (11, с. 54). Эти «слова» собраны и записаны во время ожидания пищи, во время еды, в присутствии человека, во время пребывания шимпанзе вдвоем.

Легко заметить, что это — словарь эмоциональных значений. Это эмоционально-звуковые реакции, более или менее дифференцированные и более или менее вступившие в условнорефлекторную связь с рядом стимулов, группирующихся вокруг еды, и т.п. Мы видим в сущности в этом словаре то же самое, что высказано Келером относительно речи шимпанзе вообще: это — эмоциональная речь.

Нас сейчас может интересовать установление трех моментов в связи с этой характеристикой речи шимпанзе. Первый: связь речи с выразительными эмоциональными движениями, становящаяся особенно ясной в моменты сильного аффективного возбуждения шимпанзе, не представляет какой-либо специфической особенности человекоподобных обезьян. Напротив, это, скорее, чрезвычайно общая черта для животных, обладающих голосовым аппаратом. И эта же форма выразительных голосовых реакций, несомненно, лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Второй: эмоциональные состояния, и особенно аффективные, представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную для функционирования интеллектуальных реакций. Келер много раз отмечает, как эмоциональная и особенно аффективная реакция совершенно разрушают интеллектуальную операцию шимпанзе.

И третий: эмоциональной стороной не исчерпывается функция речи у шимпанзе, и это также не представляет исключительного свойства речи человекоподобных обезьян, также роднит их речь с языком многих других животных видов и также составляет несомненный генетический корень соответствующей функции человеческой речи. Речь не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с

себе подобными[1]. Как обезьяны, наблюдавшиеся Келером, так и шимпанзе Иеркса и Лернед с совершенной несомненностью обнаруживают эту функцию речи. Однако и эта функция связи или контакта нисколько не связана с интеллектуальной реакцией, т.е. с мышлением животного. Это — все та же эмоциональная реакция, составляющая явную и несомненную часть всего эмоционального симптомокомплекса в целом, но часть, выполняющая и с биологической точки зрения, и с точки зрения психологической иную функцию, чем прочие аффективные реакции. Менее всего эта реакция может напомнить намеренное, осмысленное сообщение чего-нибудь или такое же воздействие. По существу, это инстинктивная реакция или, во всяком случае, нечто чрезвычайно близкое к ней.

Едва ли можно сомневаться в том, что эта функция речи принадлежит к числу биологически древнейших форм поведения и находится в генетическом родстве с оптическими и слуховыми сигналами, подаваемыми вожаками в животных сообществах. В последнее время К.Фриш в исследовании языка пчел описал чрезвычайно интересные и теоретически в высшей степени важные формы поведения, выполняющие функцию связи или контакта (19); при всем своеобразии этих форм и при несомненном инстинктивном их происхождении в них нельзя не признать родственное по природе поведение с речевой связью шимпанзе (ср. 10, с. 44). Едва ли после этого можно усомниться в совершенной независимости этой речевой связи от интеллекта.

Мы можем подвести некоторые итоги. Нас интересовало отношение между мышлением и речью в филогенетическом развитии той и другой функции. Для выяснения этого мы прибегли к анализу экспериментальных исследований и наблюдений над языком и интеллектом человекоподобных обезьян. Мы можем кратко формулировать основные выводы, к которым мы пришли и которые нужны нам для дальнейшего анализа проблемы.

1. Мышление и речь имеют различные генетические корни.

2. Развитие мышления и речи идет по различным линиям и независимо друг от друга.

3. Отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития.

4. Антропоиды обнаруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки употребления орудий) и человекоподобную речь — совершенно в других (фонетика речи, эмоциональная и зачатки социальной функции речи).

[1]Hempelmann признает только экспрессивную функцию языка животных, хотя не отрицает и того, что предупреждающие голосовые сигналы и т.п. выполняют объективно функцию сообщения (P. Hempelmann, Tierpsychologie vom Standpunkte des Biologen, 1926, S. 530).

5. Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения — тесной связи между мышлением и речью. Одно и другое не является сколько-нибудь непосредственно связанным у шимпанзе.

6. В филогенезе мышления и речи мы можем с несомненностью констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи.

II

В онтогенезе отношение обеих линий развития — мышления и речи — гораздо более смутно и спутанно. Однако и здесь, совершенно оставляя в стороне всякий вопрос о параллельности онто- и филогенеза или об ином, более сложном отношении между ними, мы можем установить и различные генетические корни, и различные линии в развитии мышления и речи.

Только в самое последнее время мы получили объективные, экспериментальные доказательства того, что мышление ребенка в своем развитии проходит доречевую стадию. На ребенка, не владеющего еще речью, были перенесены с соответствующими модификациями опыты Келера над шимпанзе. Келер сам неоднократно привлекал к эксперименту для сравнения ребенка. Бюлер систематически исследовал в этом отношении ребенка.

«Это были действия, — рассказывает он о своих опытах, — совершенно похожие на действия шимпанзе, и поэтому эту фазу детской жизни можно довольно удачно назвать шимпанзеподобным возрастом; у данного ребенка последний обнимал 10-й, 11-й и 12-й месяцы... В шимпанзеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно, крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные» (13, с. 97).

Что теоретически имеет наибольшее значение в этих опытах, — как в опытах над шимпанзе, — это независимость зачатков интеллектуальных реакций от речи. Отмечая это, Бюлер пишет: «Говорили, что в начале становления человека (Menschwerdung) стоит речь; может быть, но до него есть еще инструментальное мышление (Werkzeugdeken), т.е. понимание механических соединений и придумывание механических средств для механических конечных целей, или, можно сказать еще короче, еще до речи действие становится субъективно осмысленным, т.е. все равно что сознательно-целесообразным» (13, с. 100).

Доинтеллектуальные корни речи в развитии ребенка были установлены очень давно. Крик, лепет и даже первые слова ребенка являются совершенно явными стадиями в развитии речи, но стадиями доинтеллектуальными. Они не имеют ничего общего с развитием мышления.

Общепринятый взгляд рассматривал детскую речь на этой ступени ее развития как эмоциональную форму поведения по преимуществу. Новейшие исследования (Ш. Бюлер и др. — первых форм социального поведения ребенка и инвентаря его реакций в первый год — и ее сотрудниц Гетцер и Тудер-Гарт — ранних реакций ребенка на человеческий голос) показали, что в первый год жизни ребенка, т.е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи.

Относительно сложный и богатый социальный контакт ребенка приводит к чрезвычайно раннему развитию «средств связи». С несомненностью удалось установить однозначные специфические реакции на человеческий голос у ребенка уже на третьей неделе жизни (предсоциальные реакции) и первую социальную реакцию на человеческий голос на втором месяце (20, с. 124). Равным образом смех, лепет, показывание, жесты в первые же месяцы жизни ребенка выступают в роли средств социального контакта.

Мы находим, таким образом, у ребенка первого года жизни уже ясно выраженными те две функции речи, которые знакомы нам по филогенезу.

Но самое важное, что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в том, что в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека.

В. Штерн лучше и раньше других описал это важнейшее в психологическом развитии ребенка событие. Он показал, как у ребенка «пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию». Ребенок в эту пору, — как говорит Штерн, — делает величайшее открытие в своей жизни. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя» (21, с. 89).

Этот переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление — речевым, характеризуется двумя совершенно несомненными и объективными признаками, по которым мы можем с достоверностью судить о том, произошел ли этот перелом в развитии речи или нет еще, а также — в случаях ненормального и задержанного развития речи — насколько этот момент сдвинулся во времени по сравнению с развитием нормального ребенка. Оба эти момента тесно связаны между собой.

Первый заключается в том, что ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает активно расширять свой словарь, свой запас слов, спрашивая о каждой новой вещи, как это называется. Второй момент заключается в чрезвычайно быстром,

скачкообразном увеличении запаса слов, возникающем на основе активного расширения словаря ребенка.

Как известно, животное может усвоить отдельные слова человеческой речи и применять их в соответствующих ситуациях. Ребенок до наступления этого периода также усваивает отдельные слова, которые являются для него условными стимулами или заместителями отдельных предметов, людей, действий, состояний, желаний. Однако в этой стадии ребенок знает столько слов, сколько ему дано окружающими его людьми.

Сейчас положение становится принципиально совершенно иным. Ребенок, видя новый предмет, спрашивает, как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения. Если первая стадия в развитии детской речи, как справедливо показал Мейман, является по своему психологическому значению аффективно-волевой, то, начиная с этого момента, речь вступает в интеллектуальную фазу своего развития. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

«Только что описанный процесс, — говорит Штерн, — можно уже вне всяких сомнений определить как мыслительную деятельность ребенка в собственном смысле слова; понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование представлениями и их ассоциациями, а требование, чтобы каждому предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое название, можно считать действительным, быть может, первым общим понятием ребенка» (21, с. 90).

На этом следует остановиться, ибо здесь в генетическом пункте пересечения мышления и речи впервые завязывается тот узел, который называется проблемой мышления и речи. Что же представляет собой этот момент, это «величайшее открытие в жизни ребенка», и верно ли толкование Штерна?

Бюлер сравнивает это открытие с изобретениями шимпанзе. «Можно толковать и поворачивать это обстоятельство как угодно, — говорит он, — но всегда в решающем пункте обнаружится психологическая параллель с изобретениями шимпанзе» (22, с. 55). Ту же мысль развивает и К. Коффка.

«Функция называния (Namengebung), — говорит он, — есть открытие, изобретение ребенка, обнаруживающее полную параллель с изобретениями шимпанзе. Мы видели, что эти последние являются структурным действием, следовательно, мы можем видеть и в названии структурное действие. Мы сказали бы, что слово входит в структуру вещи так, как палка — в ситуацию желания овладеть плодом» (23, с. 243).

Так это или не так, насколько и до какой степени верна аналогия между открытием сигнификативной функции слова у ре-

бенка и открытием «функционального значения» орудия в палке у шимпанзе, в чем обе эти операции различаются — обо всем этом мы будем говорить особо при выяснении функционального и структурного отношения между мышлением и речью. Здесь нам важно отметить только один принципиально важный момент: лишь на известной, относительно высокой стадии развития мышления и речи становится возможным «величайшее открытие в жизни ребенка». Для того чтобы «открыть» речь, надо мыслить.

Мы можем кратко формулировать наши выводы:

1. В онтогенетическом развитии мышления и речи мы также находим различные корни того и другого процесса.

2. В развитии речи ребенка мы с несомненностью можем констатировать «доинтеллектуальную стадию», так же как и в развитии мышления — «доречевую стадию».

3. До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого.

4. В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной.

III

Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об отношении мышления и речи, нельзя не признать решающего и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление. С их точки зрения, мышление есть не что иное, как заторможенная, задержанная, беззвучная речь. Однако в психологии не выяснено ни то, каким образом происходит превращение внешней речи во внутреннюю, ни то, в каком примерно возрасте совершается это важнейшее изменение, как оно протекает, чем вызывается и какова вообще его генетическая характеристика.

Уотсон, отождествляющий мышление с внутренней речью, со всей справедливостью констатирует, что мы не знаем, «на какой точке организации своей речи дети совершают переход от открытой речи к шепоту и потом к скрытой речи», так как этот вопрос «исследовался лишь случайно» (24, с. 293). Но нам представляется (в свете наших экспериментов и наблюдений, а также из того, что мы знаем о развитии речи ребенка вообще) самая постановка вопроса, применяемая Уотсоном, в корне неправильной.

Нет никаких веских оснований допускать, что развитие

внутренней речи совершается чисто механическим путем, путем постепенного уменьшения звучности речи, что переход от внешней (открытой) к внутренней (скрытой) речи совершается через шепот, т.е. полутихую речь. Едва ли дело происходит так, что ребенок начинает постепенно говорить все тише и тише и в результате этого процесса приходит в конце концов к беззвучной речи. Другими словами, мы склонны отрицать, что в генезе детской речи имеется следующая последовательность этапов: громкая речь — шепот — внутренняя речь.

Не спасает дело и другое, фактически столь же мало обоснованное предположение Уотсона. «Может быть, — говорит он далее, — с самого начала все три вида подвигаются совместно» (24, с. 293). Нет никаких решительно объективных данных, которые говорили бы в пользу этого «может быть». Наоборот, признаваемое всеми, в том числе и Уотсоном, глубокое функциональное и структурное различие открытой и внутренней речи говорит против этого.

«Они действительно мыслят вслух», — говорит Уотсон о детях раннего возраста и видит с полным основанием причину в том, что «их среда не требует быстрого превращения речи, проявляющейся вовне, в скрытую» (24, с. 293). «Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластинке, — развивается дальше та же мысль, — или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии, что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходного пункта, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений» (24, с. 294).

Где же основания предполагать, что два процесса, столь различные функционально (социальные и индивидуальные приспособления) и структурно (изменение речевого процесса до неузнаваемости вследствие сокращений, коротких замыканий и экономии), как процессы внешней и внутренней речи, окажутся генетически параллельными, продвигающимися совместно, т.е. одновременными или связанными между собой последовательно через третий, переходный процесс (шепот), который чисто механически, формально, по внешнему количественному признаку, т.е. чисто фенотипически, занимает это среднее место между двумя другими процессами, но не является в функциональном и структурном отношении, т.е. генотипически, ни в какой степени переходным.

Это последнее утверждение мы имели возможность проверить экспериментально, изучая речь шепотом у детей раннего возраста. Наше исследование показало, что: 1) в структурном отношении речь шепотом не обнаруживает сколько-нибудь значительных изменений и уклонений от громкой речи, а главное —

изменений, характерных по тенденции для внутренней речи; 2) в функциональном отношении речь шепотом также глубоко отличается от внутренней речи и не обнаруживает даже в тенденции сходных черт; 3) в генетическом отношении, наконец, речь шепотом может быть вызвана очень рано, но сама не развивается спонтанно сколько-нибудь заметным образом до самого школьного возраста. Единственное, что подтверждает тезис Уотсона, это тот факт, что уже в трехлетнем возрасте под давлением социальных требований ребенок переходит, правда с трудом и на короткое время, к речи с пониженным голосом и к шепоту.

Мы остановились на мнении Уотсона не только потому, что оно является чрезвычайно распространенным и типическим для той теории мышления и речи, представителем которой является этот автор, также и не потому, что оно позволяет со всею наглядностью противопоставить фенотипическому генотипическое рассмотрение вопроса, но главным образом по мотивам положительного порядка. В той постановке вопроса, которую принимает Уотсон, мы склонны видеть правильное методическое указание, каким путем следует идти для того, чтобы прийти к разрешению всей проблемы.

Этот методический путь заключается в необходимости найти среднее звено, соединяющее процессы внешней и внутренней речи, звено, которое являлось бы переходным между одними и другими процессами. Мы стремились показать выше, что мнение Уотсона, будто этим средним соединяющим звеном является шепот, не встречает объективных подтверждений. Напротив, все, что мы знаем о шепоте ребенка, говорит не в пользу того предположения, будто шепот является переходным процессом между внешней и внутренней речью. Однако попытка найти это среднее, недостающее в большинстве психологических исследований звено является совершенно правильным указанием Уотсона.

Мы склонны видеть этот переходный процесс от внешней к внутренней речи в так называемой «эгоцентрической» детской речи, описанной швейцарским психологом Пиаже (см. главу вторую, стр. 44 и след.).

В пользу этого говорят и наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, это говорит, конечно, в пользу того, что перед нами еще генетически молодые, недостаточно оформившиеся и определившиеся процессы.

Мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится мышлением в собственном смысле этого сло-

ва, т.е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении.

Если бы это предположение оправдалось в процессе дальнейшего исследования, мы могли бы сделать вывод чрезвычайной теоретической важности. Мы увидели бы, что речь становится психологически внутренней раньше, чем она становится физиологически внутренней. Эгоцентрическая речь — это речь внутренняя по своей функции, это речь для себя, находящаяся на пути к уходу внутрь, речь уже наполовину непонятная для окружающих, речь уже глубоко внутренне проросшая в поведение ребенка и вместе с тем физиологически это еще речь внешняя, которая не обнаруживает ни малейшей тенденции превращаться в шепот или в какую-нибудь другую полубеззвучную речь.

Мы получили бы тогда ответ и на другой теоретический вопрос: почему речь становится внутренней. Ответ этот гласил бы, что речь становится внутренней в силу того, что изменяется ее функция. Последовательность в развитии речи тогда наметилась бы не такая, какую указывает Уотсон. Вместо трех этапов — громкая речь, шепот, беззвучная речь — мы получили бы другие три типа этапа: внешняя речь, эгоцентрическая речь, внутренняя речь. Вместе с тем мы приобрели бы в высшей степени важный в методическом отношении прием исследования внутренней речи, ее структурных и функциональных особенностей в живом виде, в становлении, и вместе с тем прием объективный, поскольку все эти особенности были бы уже налицо во внешней речи, над которой можно экспериментировать и которая допускает измерение.

Наши исследования показывают, что речь в этом отношении не представляет какого-нибудь исключения из общего правила, которому подчинено развитие всяких психологических операций, опирающихся на использование знаков, — все равно, будет ли то мнемотехническое запоминание, процессы счета или какая-либо другая интеллектуальная операция употребления знака.

Исследуя экспериментально подобного рода операции самого различного характера, мы имели возможность констатировать, что это развитие проходит, вообще говоря, через четыре основные стадии. Первой стадией является так называемая примитивная, натуральная стадия, когда та или иная операция встречается в том виде, как она сложилась на примитивных ступенях поведения. Этой стадии развития соответствовала бы доинтеллектуальная речь и доречевое мышление, о которых говорено выше.

Затем следует стадия, которую мы условно называем стадией «наивной психологии» по аналогии с тем, что исследователи в области практического интеллекта называют «наивной физикой». «Наивной физикой» обозначают они наивный опыт животного или ребенка в области физических свойств собственного

тела и окружающих его предметов, объектов и орудий, наивный опыт, который определяет в основном употребление орудий у ребенка и первые операции его практического ума.

Нечто подобное наблюдаем мы и в сфере развития поведения ребенка. Здесь также складывается основной наивный психологический опыт относительно свойств важнейших психологических операций, с которыми приходится иметь дело ребенку. Однако как и в сфере развития практических действий, так и здесь этот наивный опыт ребенка оказывается обычно недостаточным, несовершенным, наивным в собственном смысле этого слова и потому приводящим к неадекватному использованию психологических свойств, стимулов и реакций.

В области развития речи эта стадия чрезвычайно ясно намечена во всем речевом развитии ребенка и выражается в том, что овладение грамматическими структурами и формами идет у ребенка впереди овладения логическими структурами и операциями, соответствующими данным формам. Ребенок овладевает придаточным предложением, такими формами речи, как «потому что», «так как», «если бы», «когда», «напротив» или «но», задолго до того, как он овладевает причинными, временными, условными отношениями, противопоставлениями и т.д. Ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли. Исследования Пиаже показали с несомненностью, что грамматическое развитие ребенка идет впереди его логического развития и что ребенок только сравнительно поздно приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно.

Вслед за этим, с постепенным нарастанием наивного психологического опыта, следует стадия внешнего знака, внешней операции, при помощи которых ребенок решает какую-нибудь внутреннюю психологическую задачу. Это — хорошо нам знакомая стадия счета на пальцах в арифметическом развитии ребенка, стадия внешних мнемотехнических знаков в процессе запоминания. В развитии речи ей соответствует эгоцентрическая речь ребенка.

За этой третьей наступает четвертая стадия, которую мы образно называем стадией «вращивания», потому что она характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится внутренней операцией и в связи с этим претерпевает глубокие изменения. Это — счет в уме или немая арифметика в развитии ребенка, это — так называемая «логическая память», пользующаяся внутренними соотношениями в виде внутренних знаков.

В области речи этому соответствует внутренняя, или беззвучная, речь. Что является в этом отношении наиболее замечательным, это тот факт, что между внешними и внутренними

операциями в данном случае существует постоянное взаимодействие, операции постоянно переходят из одной формы в другую. И это мы видим с наибольшей отчетливостью в области внутренней речи, которая, как установил К. Делакруа, тем ближе подходит к внешней речи, чем теснее с нею связана в поведении, и может принять совершенно тождественную с нею форму тогда, когда является подготовкой к внешней речи (например, обдумыванием предстоящей речи, лекции и т.д.). В этом смысле в поведении действительно нет резких метафизических границ между внешним и внутренним, одно легко переходит в другое, одно развивается под воздействием другого.

Если мы теперь от генезиса внутренней речи перейдем к вопросу о том, как функционирует внутренняя речь у взрослого человека, мы столкнемся раньше всего с тем же вопросом, который мы ставили в отношении животных и в отношении ребенка: с необходимостью ли связаны мышление и речь в поведении взрослого человека, можно ли отождествлять оба эти процесса? Все, что мы знаем по этому поводу, заставляет нас дать отрицательный ответ.

Отношение мышления и речи в этом случае можно было бы схематически обозначить двумя пересекающимися окружностями, которые показали бы, что известная часть процессов речи и мышления совпадает. Это — так называемая сфера «речевого мышления». Но это речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести раньше всего, как уже указывал Бюлер, инструментальное и техническое мышление и вообще всю область так называемого практического интеллекта, который только в последнее время становится предметом усиленных исследований.

Далее, как известно, психологи вюрцбургской школы в своих исследованиях установили, что мышление может совершаться без всякого констатируемого самонаблюдением участия речевых образов и движений. Новейшие экспериментальные работы также показали, что активность и форма внутренней речи не стоят в какой-либо непосредственной объективной связи с движениями языка или гортани, совершаемыми испытуемым.

Равным образом нет никаких психологических оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению. Когда я, например, воспроизвожу в процессе внутренней речи какое-нибудь стихотворение, заученное мною наизусть, или повторяю какую-нибудь заданную экспериментальную фразу, во всех этих случаях нет никаких данных для того, чтобы относить эти операции к области мышления. Эту ошибку и делает Уотсон, который, отождествляя мышление и речь, должен уже с необходимостью все процессы речи признать интеллектуальными. В результате ему приходится отнести к мышле-

нию и процессы простого восстановления в памяти словесного текста.

Равным образом речь, имеющая эмоционально-экспрессивную функцию, речь «лирически окрашенная», обладая всеми признаками речи, тем не менее едва ли может быть отнесена к интеллектуальной деятельности в собственном смысле этого слова.

Мы, таким образом, приходим к выводу, что и у взрослого человека слияние мышления и речи есть частичное явление, имеющее силу и значение только в приложении к области речевого мышления, в то время как другие области неречевого мышления и неинтеллектуальной речи остаются только под отдаленным, не непосредственным влиянием этого слияния и прямо не стоят с ним ни в какой причинной связи.

IV

Мы можем суммировать результаты, к которым приводит нас наше рассмотрение. Мы пытались прежде всего проследить генетические корни мышления и речи по данным сравнительной психологии. При современном состоянии знания в этой области, как мы видели, проследить сколько-нибудь полно генетический путь дочеловеческого мышления и речи представляется невозможным. Спорным до сих пор остается основной вопрос: можно ли констатировать с несомненностью наличие интеллекта того же типа и рода, что и человеческий, у высших обезьян. Келер решает этот вопрос в положительном, другие авторы — в отрицательном смысле.

Но независимо от того, как решится этот спор в свете новых и пока недостающих данных, одно ясно уже сейчас: путь к человеческому интеллекту и путь к человеческой речи не совпадают в животном мире, генетические корни мышления и речи различны.

Ведь даже те, кто склонны отрицать наличие интеллекта у шимпанзе Келера, не отрицают, да и не могут отрицать того, что это путь к интеллекту, корни его, т.е. высший тип выработки навыков[1]. Даже Торндайк, задолго до Келера занимавшийся тем же вопросом и решивший его в отрицательном смысле, находит, что по типу поведения обезьяне принадлежит высшее место в мире животных (25). Другие авторы, как Боровский, склонны не

[1]Торндайк в опытах с низшими обезьянами (мартышками) наблюдал процесс внезапного приобретения новых, подходящих для достижения цели движений и быстрое, нередко моментальное оставление непригодных: быстрота этого процесса, говорит он, может «выдержать сравнение с соответствующими явлениями у человека». Этот тип решения отличается от решений кошек, собак и кур, которые обнаруживают процесс постепенного устранения не ведущих к цели движений.

только у животных, но и у человека отрицать этот высший этаж поведения, надстраивающийся над навыками и заслуживающий особого имени — интеллект. Для них, следовательно, самый вопрос о человекоподобности интеллекта обезьян должен быть поставлен иначе.

Для нас ясно, что высший тип поведения шимпанзе, чем бы его ни считать, в том отношении является корнем человеческого, что он характеризуется употреблением орудий. Для марксизма не является сколько-нибудь неожиданным открытие Келера. Маркс говорит об этом: «Употребление и создание средств труда, хотя и свойственны в зародышевой форме некоторым видам животных, составляют специфически характерную черту человеческого процесса труда...» (26, с. 153). В этом же смысле говорит и Плеханов: «Как бы там ни было, но зоология передает истории homo, уже обладающего способностями изобретать и употреблять наиболее примитивнейшие орудия» (27, с. 138).

Таким образом, та высшая глава зоологической психологии, которая создается на наших глазах, теоретически не является абсолютно новой для марксизма. Любопытно отметить, что Плеханов говорит совершенно ясно не об инстинктивной деятельности вроде построек бобров, но о способности изобретать и употреблять орудия, т.е. об операции интеллектуальной[1].

Не является для марксизма и сколько-нибудь новым то положение, что в животном мире заложены корни человеческого интеллекта. Так, Энгельс, разъясняя смысл гегелевского различения между рассудком и разумом, пишет: «Нам общи с животными все виды рассудочной деятельности: индукция, дедукция, следовательно, также абстракция (родовое понятие четвероногих и двуногих), анализ неизвестных предметов (уже разбивание ореха есть начало анализа), синтез (в случае проделок животных) и — в качестве соединения обоих — эксперимент (в случае новых препятствий и при независимых положениях). По типу все эти методы, т.е. все известные обычной логике средства научного исследования, вполне одинаковы у человека и у высших животных. Только по степени развития (соответствующего метода) они различны»[2] (28, с.59).

[1] Разумеется, у шимпанзе мы встречаем не инстинктивное употребление орудий, а зачатки их разумного применения. «Ясно как день, — говорит далее Плеханов, — что применение орудий, как бы они ни были несовершенны, предполагает огромное развитие умственных способностей» (27, с. 138).

[2] В другом месте Энгельс говорит: «Ясно само собой, что мы не думаем отрицать у животных способность к планомерным, преднамеренным действиям» (т.е. к действиям того типа, которые находит у шимпанзе Келер). Зародыши таких действий «существуют везде, где есть протоплазма, где живой белок существует и реагирует», но эта способность «достигает у млекопитающих высокой ступени развития» (28, с. 101).

Столь же решительно высказывается Энгельс относительно корней речи у животных: «В пределах своего круга представлений, — говорит он, — попугай может научиться также понимать то, что говорит», и дальше Энгельс приводит совершенно объективный критерий этого «понимания»: «Научите попугая бранным словам так, чтобы он усвоил себе их значение (одно из главных развлечений возвращающихся из жарких стран матросов), попробуйте его затем дразнить, и вы скоро откроете, что он так же верно применяет свои бранные слова, как берлинская торговка. Точно так же — при выклянчивании лакомств»[1] (28, с. 93).

Мы совсем не намерены приписывать Энгельсу и менее всего сами собираемся защищать ту мысль, что у животных мы находим человеческие или даже человекоподобные речь и мышление. Мы ниже постараемся выяснить законные границы этих утверждений Энгельса и их истинный смысл. Сейчас для нас важно установить только одно: во всяком случае нет оснований отрицать наличие генетических корней мышления и речи в животном царстве, и эти корни, как показывают все данные, различны для мышления и речи. Нет оснований отрицать наличие в животном мире генетических путей к интеллекту и речи человека, и эти пути оказываются опять-таки различными для обеих интересующих нас форм поведения.

Большая способность к изучению речи, например у попугая, не стоит ни в какой прямой связи с более высоким развитием у него зачатков мышления, и обратно: высшее развитие этих зачатков в животном мире не стоит ни в какой видимой связи с успехами речи. То и другое идет своими особыми путями, то и другое имеет различные линии развития[2].

Совершенно безотносительно к тому, как смотреть на вопрос об отношении онто- и филогенеза, мы могли констатировать на основании новых экспериментальных исследований, что и в развитии ребенка генетические корни и пути интеллекта и речи различны. До известного пункта мы можем проследить доинтеллектуальное вызревание речи и независимое от него доре-

[1]В другом месте Энгельс говорит по этому же поводу: «То немногое, что эти последние (т.е. животные), даже наиболее развитые из них, имеют сообщить друг другу, может быть сообщено и без помощи членораздельной речи». Домашние животные, по Энгельсу, могут иметь потребность в речи. «К сожалению, однако, их голосовые органы настолько уже специализированы в определенном направлении, что этому горю их уже никак помочь нельзя. Там, однако, где условия органа для этого более благоприятны, эта неспособность, в известных границах, может исчезнуть». Например, у попугая (28, с.93).

[2] Бастиан Шмидт отмечает, что развитие речи не является прямым показателем развития психики и поведения в животном мире. Так, слон и лошадь в этом отношении стоят позади свиньи и курицы (Die Sprache und andere Ausdrucksvormen der Tiere», 1923, с. 46).

чевое вызревание интеллекта ребенка. В известном пункте, как утверждает Штерн, глубокий наблюдатель развития детской речи, происходит пересечение той и другой линий развития, их встреча. Речь становится интеллектуальной, мышление становится речевым. Мы видели, что Штерн видит в этом величайшее открытие ребенка.

Некоторые исследователи, как Делакруа, склонны отрицать это. Эти авторы склонны отрицать всеобщую значимость за первым возрастом детских вопросов (как это называется?) в отличие от второго возраста вопросов (4 года спустя вопросы: почему?), и во всяком случае отрицать за ним там, где это явление имеет место, значение, приписываемое ему Штерном, значение симптома, указывающего на то, что ребенок открыл, что «каждая вещь имеет свое имя» (15, с. 286). Валлон полагает, что для ребенка имя является некоторое время скорее атрибутом, чем субститутом предмета. «Когда ребенок 1 $^{1}/_{2}$ лет спрашивает об имени всякого предмета, он обнаруживает вновь открытую им связь, но ничто не указывает, что он в одном не видит простой атрибут другого. Только систематическая генерализация вопросов может свидетельствовать о том, что дело идет не о случайной и пассивной связи, но тенденции, предшествующей функции подыскания символического знака для всех реальных вещей» (15, с. 287).

К. Коффка, как мы видели, занимает среднее положение между одним и другим мнением. С одной стороны, он подчеркивает вслед за Бюлером аналогию между изобретением, открытием номинативной функции языка у ребенка и изобретениями орудий у шимпанзе. С другой стороны, он ограничивает эту аналогию тем, что слово входит в структуру вещи, однако не обязательно в функциональном значении знака. Слово входит в структуру вещи, как ее прочие члены и наряду с ними. Оно становится для ребенка на некоторое время свойством вещи наряду с ее другими свойствами.

Но это «свойство» вещи — ее имя — отделимо от нее (verschiebbar); можно видеть вещи, не слыша их имени, так же как, например, глаза являются прочным, но отделимым признаком матери, который не виден, когда мать отворачивает лицо. «И у нас, наивных людей, дело обстоит совершенно так же: голубое платье остается голубым, даже когда в темноте мы не видим его цвета». Но имя — свойство всех предметов, и ребенок дополняет все структуры по этому правилу (23, с. 244).

Бюлер также указывает на то, что всякий новый предмет представляет для ребенка ситуацию-задачу, которую он решает по общей структурной схеме — называнием слова. Там, где ему недостает слова для обозначения нового предмета, он требует его у взрослых (22, с. 54).

Мы думаем, что это мнение является наиболее близким к истине и что оно прекрасно устраняет затруднения, возникаю-

щие при споре Штерн — Делакруа. Данные этнической психологии и особенно психологии детской речи (см. особенно Пиаже, 29) говорят за то, что слово долгое время является для ребенка скорее свойством, чем символом вещи: ребенок, как мы видели, раньше овладевает внешней структурой, чем внутренней. Он овладевает внешней структурой: слово — вещь, которая уже после становится структурой символической.

Однако мы стоим опять, как в случае с опытами Келера, перед вопросом, фактическое решение которого еще не достигнуто наукой. Перед нами ряд гипотез. Мы можем выбрать только наиболее вероятную. Такой наиболее вероятной и является «среднее мнение».

Что говорит в его пользу? Во-первых, мы легко отказываемся от того, чтобы приписывать ребенку в 1 $^{1}/_{2}$ года открытие символической функции речи, сознательную и в высшей степени сложную интеллектуальную операцию, что, вообще говоря, плохо вяжется с общим умственным уровнем ребенка в 1 $^{1}/_{2}$ года. Во-вторых, наши выводы вполне совпадают с другими экспериментальными данными, которые все показывают, что функциональное употребление знака, даже более простого, чем слово, появляется значительно позже и совершенно недоступно для ребенка этого возраста. В-третьих, мы согласуем наши выводы при этом с общими данными из психологии детской речи, говорящими, что еще долго ребенок не приходит к осознанию символического значения речи и пользуется словом как одним из свойств вещи. В-четвертых, наблюдения над ненормальными детьми, на которые ссылается Штерн (особенно Ел. Келлер), показывают, как говорит К. Бюлер, проследивший сам, как происходит этот момент у глухонемых детей при обучении их речи, что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, приводящих к этому (22).

Наконец, в-пятых, это вполне совпадает с тем общим путем овладения знаком, который мы наметили на основании экспериментальных исследований в предыдущей части. Мы никогда не могли наблюдать у ребенка даже школьного возраста прямого открытия, сразу приводящего к функциональному употреблению знака. Всегда этому предшествует стадия «наивной психологии», стадия овладения чисто внешней *структурой знака*, которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака. Ребенок, рассматривающий слово как свойство вещи в ряду ее других свойств, находится именно в этой стадии своего речевого развития.

Все это говорит в пользу положения Штерна, который был, несомненно, введен в заблуждение внешним, т.е. *фенотипическим*, сходством и толкованием вопросов ребенка. Падает

ли, однако, вместе с тем и основной вывод, который можно было сделать на основании нарисованной нами схемы онтогенетического развития мышления и речи: именно, что и в онтогенезе мышление и речь до известного пункта идут по различным генетическим путям и только после известного пункта их линии пересекаются?

Ни в каком случае. Этот вывод остается верным независимо от того, падает или нет положение Штерна и какое другое будет выдвинуто на его место. Все согласны в том, что первоначальные формы интеллектуальных реакций ребенка, установленные экспериментально после опытов Келера им самим и другими, так же независимы от речи, как и действия шимпанзе (15, с. 283). Далее, все согласны и в том, что начальные стадии в развитии речи ребенка являются стадиями доинтеллектуальными.

Если это очевидно и несомненно в отношении лепета ребенка, то в последнее время это можно считать установленным и в отношении первых слов ребенка. Положение Меймана о том, что первые слова ребенка носят всецело аффективно-волевой характер, что это знаки «желания или чувства», чуждые еще объективного значения и исчерпывающиеся чисто субъективной реакцией, как и язык животных (8), правда, оспаривается в последнее время рядом авторов. Штерн склонен думать, что элементы объективного не разделены еще в этих первых словах (6). Делакруа видит прямую связь первых слов с объективной ситуацией (15), но оба автора все же согласны в том, что слово не имеет никакого постоянного и прочного объективного значения, оно похоже по объективному характеру на брань ученого попугая, поскольку сами желания и чувства, сами эмоциональные реакции вступают в связь с объективной ситуацией, постольку и слова связываются с ней, но это нисколько не отвергает в корне общего положения Меймана (15, с. 280).

Мы можем резюмировать, что дало нам это рассмотрение онтогенеза речи и мышления. Генетические корни и пути развития мышления и речи и здесь оказываются до известного пункта различными. Новым является пересечение обоих путей развития, не оспариваемое никем. Происходит ли оно в одном пункте или в ряде пунктов, совершается ли сразу, катастрофически или нарастает медленно и постепенно и только после прорывается, является ли оно результатом открытия или простого структурного действия и длительного функционального изменения, приурочено ли оно к двухлетнему возрасту или к школьному — независимо от этих все еще спорных вопросов, основной факт остается несомненным, именно факт пересечения обеих линий развития.

Остается еще суммировать то, что нам дало рассмотрение внутренней речи. Оно опять наталкивается на ряд гипотез. Происходит ли развитие внутренней речи через шепот или через эго-

центрическую речь, совершается ли оно одновременно с развитием внешней речи или возникает на сравнительно высокой ступени ее, может ли внутренняя речь и связанное с ней мышление рассматриваться как определенная стадия в развитии всякой культурной формы поведения — независимо от того, как решаются в процессе фактического исследования эти в высшей степени важные сами по себе вопросы, основной вывод остается тем же. Этот вывод гласит, что внутренняя речь развивается путем накопления длительных функциональных и структурных изменений, что она ответвляется от внешней речи ребенка вместе с дифференцированием социальной и эгоцентрической функций речи, что, наконец, речевые структуры, усваиваемые ребенком, становятся основными структурами его мышления.

Вместе с этим обнаруживается основной, несомненный и решающий факт — зависимость развития мышления от речи, от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка. Развитие внутренней речи определяется в основном извне, развитие логики ребенка, как показали исследования Пиаже, есть прямая функция его социализированной речи. Мышление ребенка — так можно было бы формулировать это положение — развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т.е. в зависимости от речи.

Вместе с этим мы подходим к формулировке основного положения всей нашей работы, положения, имеющего в высшей степени важное методологическое значение для всей постановки проблемы. Этот вывод вытекает из сопоставления развития внутренней речи и речевого мышления с развитием речи и интеллекта, как оно шло в животном мире и в самом раннем детстве по особым, раздельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что изменился и самый тип развития — с биологического на общественно-исторический.

Нам думается, предыдущие части с достаточной ясностью показали, что речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую и потому отличающуюся в основном целым рядом специфических свойств и закономерностей, которые не могут быть открыты в натуральных формах мышления и речи. Но главное заключается в том, что с признанием исторического характера речевого мышления мы должны распространить на эту форму поведения все те методологические положения, которые исторический материализм устанавливает по отношению ко всем историческим явлениям в человеческом обществе. Наконец, мы должны ожидать заранее, что в основных чертах самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от общих законов исторического развития человеческого общества.

Но этим самым проблема мышления и речи перерастает методологические границы естествознания и превращается в центральную проблему исторической психологии человека, т.е. социальной психологии; меняется вместе с тем и методологическая постановка проблемы. Не касаясь этой проблемы во всей ее полноте, нам казалось нужным остановиться на узловых пунктах этой проблемы, пунктах, наиболее трудных в методологическом отношении, но наиболее центральных и важных при анализе поведения человека, строящемся на основании диалектического и исторического материализма.

Сама же эта вторая проблема мышления и речи, как затронутые нами попутно многие частные моменты функционального и структурного анализа отношения обоих процессов, должна составить предмет особого исследования.

Глава пятая

Экспериментальное исследование развития понятий

I

Главнейшим затруднением в области исследования понятий являлась до последнего времени неразработанность экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть в глубь процесса образования понятий и исследовать его психологическую природу.

Все традиционные методы исследования понятий распадаются на две основные группы. Типичным представителем первой группы этих методов является так называемый метод определения и все его косвенные вариации. Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий у ребенка с помощью словесного определения их содержания. Именно этот метод вошел в большинство тестовых исследований.

Несмотря на его широкую распространенность, он страдает двумя существенными недостатками, которые не позволяют опираться на него в деле действительно глубокого исследования этого процесса.

1. Он имеет дело с результатом уже законченного процесса образования понятий, с готовым продуктом, не улавливая самую динамику процесса, его развитие, течение, его начало и конец. Это скорее исследование продукта, чем процесса, приводящего к образованию данного продукта. В зависимости от этого при

определении готовых понятий мы очень часто имеем дело не столько с мышлением ребенка, сколько с репродукцией готовых знаний, готовых воспринятых определений. Изучая определения, даваемые ребенком тому или иному понятию, мы часто изучаем в гораздо большей мере знание, опыт ребенка, степень его речевого развития, чем мышление в собственном смысле слова.

2. Метод определения оперирует почти исключительно словом, забывая, что понятие, особенно для ребенка, связанно с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; чувственный материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку. Поэтому с помощью этого метода никогда почти не удается установить отношения, существующего между значением, придаваемым ребенком слову при чисто вербальном определении, и действительным реальным значением, соответствующим слову в процессе его живого соотнесения с обозначаемой им объективной действительностью.

Самое существенное для понятия — отношение его к действительности — остается при этом неизученным; к значению слова мы стараемся подойти через другое слово, и то, что мы вскрываем с помощью этой операции, скорее должно быть отнесено к отношениям, существующим между отдельными усвоенными словесными гнездами, чем к действительному отображению детских понятий.

Вторая группа методов — это методы исследования абстракции, которые пытаются преодолеть недостатки чисто словесного метода определения и которые пытаются изучить психологические функции и процессы, лежащие в основе процесса образования понятий, в основе переработки того наглядного опыта, из которого рождается понятие. Все они ставят ребенка перед задачей выделить какую-либо общую черту в ряде конкретных впечатлений, отвлечь или абстрагировать эту черту или этот признак от ряда других, слитых с ним в процессе восприятия, обобщить этот общий для целого ряда впечатлений признак.

Недостатком этой второй группы методов является то, что они подставляют на место сложного синтетического процесса элементарный процесс, составляющий его часть, и игнорируют роль слова, роль знака в процессе образования понятий, чем бесконечно упрощают самый процесс абстракции, беря его вне того специфического, характерного именно для образования понятий отношения со словом, которое является центральным отличительным признаком всего процесса в целом. Таким образом, традиционные методы исследований понятий одинаково характеризуются отрывом слова от объективного материала; они

оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов.

Огромным шагом вперед в деле изучения понятий было создание такой экспериментальной методики, которая попыталась адекватно отобразить процесс образования понятий, включающий в себя оба эти момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает.

Мы не станем сейчас останавливаться на сложной истории развития этого нового метода исследования понятий; скажем только, что вместе с его введением перед исследователями открылся совершенно новый план; они стали изучать не готовые понятия, а самый процесс их образования. В частности, метод в том виде, как его использовал Ах, с полной справедливостью называется синтетически-генетическим методом, так как он изучает процесс построения понятия, синтезирования ряда признаков, образующих понятие, процесс развития понятия.

Основным принципом этого метода является введение в эксперимент искусственных, вначале бессмысленных для испытуемого слов, которые не связаны с прежним опытом ребенка, и искусственных понятий, которые составлены специально в экспериментальных целях путем соединения ряда признаков, которые в таком сочетании не встречаются в мире наших обычных понятий, обозначаемых с помощью речи. Например, в опытах Аха слово «гацун», вначале бессмысленное для испытуемого, в процессе опыта осмысливается, приобретает значение, становится носителем понятия, обозначая нечто большое и тяжелое; или слово «фаль» начинает означать маленькое и легкое.

В процессе опыта перед исследователем развертывается весь процесс осмысливания бессмысленного слова, приобретения словом значения и выработки понятия. Благодаря такому введению искусственных слов и искусственных понятий этот метод освобождается от одного наиболее существенного недостатка ряда методов; именно, он для решения задачи, стоящей перед испытуемым в эксперименте, не предполагает никакого прежнего опыта, никаких прежних знаний, уравнивает в этом отношении ребенка раннего возраста и взрослого.

Ах применял свой метод одинаково и к пятилетнему ребенку, и к взрослому человеку, уравнивая того и другого в отношении их знаний. Таким образом, его метод потенциирован в возрастном отношении, он допускает исследование процесса образования понятий в его чистом виде.

Одним из главнейших недостатков метода определения является то обстоятельство, что там понятие вырывается из его естественной связи, берется в застывшем, статическом виде вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно встречается, рождается и живет. Экспериментатором берется изолированное слово, ребенок должен его определить, но это

определение вырванного, изолированного слова, взятого в застывшем виде, ни в малой степени не говорит нам о том, каково это понятие в действии, как ребенок им оперирует в живом процессе решения задачи, как он им пользуется, когда в этом возникает живая потребность.

Это игнорирование функционального момента есть, в сущности, как говорит об этом Ах, непринятие в расчет того, что понятие не живет изолированной жизнью и что оно не представляет собой застывшего, неподвижного образования, а, напротив того, всегда встречается в живом, более или менее сложном процессе мышления, всегда выполняет ту или иную функцию сообщения, осмысливания, понимания, решения какой-нибудь задачи.

Этого недостатка лишен новый метод, в котором в центр исследования выдвигаются именно функциональные условия возникновения понятия. Он берет понятие в связи с той или иной задачей или потребностью, возникающей в мышлении, в связи с пониманием или сообщением, в связи с выполнением того или иного задания, той или иной инструкции, осуществление которой невозможно без образования понятия. Все это взятое вместе делает новый метод исследования чрезвычайно важным и ценным орудием в деле понимания развития понятий. И хотя сам Ах не посвятил особого исследования образованию понятий в переходном возрасте, тем не менее, опираясь на результаты своего исследования, он не мог не отметить того двойственного — охватывающего и содержание и форму мышления — переворота, который происходит в интеллектуальном развитии подростка и знаменуется переходом к мышлению в понятиях.

Римат посвятил специальное, очень обстоятельно развитое исследование процессу образования понятий у подростков, который он изучал с помощью несколько переработанного метода Аха. Основной вывод этого исследования заключается в том, что образование понятий возникает лишь с наступлением переходного возраста и оказывается недоступным ребенку до наступления этого периода.

«Мы можем твердо установить, — говорит этот автор, — что лишь по окончании 12-го года жизни обнаруживается резкое повышение способности самостоятельного образования общих объективных представлений. Мне кажется, чрезвычайно важно обратить внимание на этот факт. Мышление в понятиях, отрешенное от наглядных моментов, предъявляет к ребенку требования, которые превосходят его психические возможности до 12-го года жизни» (30, с. 112).

Мы не станем останавливаться ни на способе проведения этого исследования, ни на других теоретических выводах и результатах, к которым оно приводит автора. Мы ограничимся лишь подчеркиванием того основного результата, что вопреки утверждению некоторых психологов, отрицающих возникнове-

ние какой-либо новой интеллектуальной функции в переходном возрасте и утверждающих, что каждый ребенок 3 лет обладает всеми интеллектуальными операциями, из которых складывается мышление подростка, — вопреки этому утверждению специальные исследования показывают, что лишь после 12 лет, т.е. с началом переходного возраста, по завершении первого школьного возраста, у ребенка начинают развиваться процессы, приводящие к образованию понятий и абстрактному мышлению.

Одним из основных выводов, к которым приводят нас исследования Аха и Римата, является опровержение ассоциативной точки зрения на процесс образования понятий. Исследование Аха показало, что, как бы многочисленны и прочны ни были ассоциативные связи между теми или иными словесными знаками, теми или иными предметами, одного этого факта совершенно недостаточно для образования понятий. Таким образом, старое представление о том, что понятие возникает чисто ассоциативным путем благодаря наибольшему подкреплению одних ассоциативных связей, соответствующих признакам, общим целому ряду предметов, и ослаблению других связей, соответствующих признакам, в которых эти предметы различаются, не встретило своего экспериментального подтверждения.

Опыты Аха показали, что процесс образования понятий носит всегда продуктивный, а не репродуктивный характер, что понятие возникает и образуется в процессе сложной операции, направленной на решение какой-либо задачи, и что одного наличия внешних условий и механического установления связи между словом и предметами недостаточно для его возникновения. Наряду с установлением этого неассоциативного и продуктивного характера процесса образования понятий эти опыты привели и к другому, не менее важному выводу, именно — к установлению основного фактора, определяющего все течение этого процесса в целом. По мнению Аха, таким фактором является так называемая детерминирующая тенденция.

Этим именем Ах обозначает тенденцию, регулирующую течение наших представлений и действий и исходящую из представления о цели, к достижению которой направлено все это течение, из задачи, на разрешение которой направлена вся данная деятельность. До Аха психологи различали две основные тенденции, которым подчинено течение наших представлений: репродуктивную, или ассоциативную, тенденцию и персеверативную тенденцию.

Первая из них означает тенденцию вызвать в течении представлений те из них, которые в прежнем опыте были ассоциативно связаны с данным; вторая указывает на тенденцию каждого представления возвращаться и снова проникать в течение представлений.

Ах в своих более ранних исследованиях показал, что обе эти

тенденции недостаточны для объяснения целенаправленных, сознательно регулируемых актов мышления, направленных на решение какой-либо задачи, и что эти последние регулируются не столько актами репродукции представлений по ассоциативной связи и тенденцией каждого представления вновь проникать в сознание, а особой детерминирующей тенденцией, исходящей из представления о цели. В исследовании понятий Ах снова показывает, что центральным моментом, без которого никогда не возникает новое понятие, является регулирующее действие детерминирующей тенденции, исходящей из поставленной перед испытуемым задачи.

Таким образом, по схеме Аха образование понятий строится не по типу ассоциативной цепи, где одно звено вызывает и влечет за собой другое, ассоциативно с ним связанное, а по типу целенаправленного процесса, состоящего из ряда операций, играющих роль средств по отношению к разрешению основной задачи. Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводит к образованию понятия; нужно, чтобы перед испытуемым возникла задача, которая не может быть решена иначе, как с помощью образования понятий, для того чтобы возник и этот процесс.

Мы уже говорили, что Ахом был сделан огромный шаг вперед по сравнению с прежними исследованиями в смысле включения процессов образования понятий в структуру разрешения определенной задачи и исследования функционального значения и роли этого момента. Однако этого мало, ибо цель, сама по себе поставленная задача является, конечно, совершенно необходимым моментом для того, чтобы функционально связанный с ее разрешением процесс мог возникнуть; но ведь цель есть и у дошкольников, есть и у ребенка раннего возраста, между тем ни ребенок раннего возраста, ни дошкольник, ни вообще, как мы уже говорили, ребенок раньше 12 лет, вполне способный осознать стоявшую перед ним задачу, не способен еще, однако, выработать новое понятие.

Ведь сам Ах в исследованиях показал, что дети дошкольного возраста при решении задачи отличаются от взрослых и от подростков не тем, что они хуже, или менее полно, или менее верно представляют себе цель, но тем, что они совершенно по-иному развертывают весь процесс решения задачи. Д. Узнадзе в сложном экспериментальном исследовании образования понятий у дошкольников, на котором мы остановимся ниже, показал, что дошкольник именно в функциональном отношении сталкивается с задачами совершенно так же, как и взрослый, когда он оперирует понятием, но только решает эти задачи дошкольник совершенно по-иному. Ребенок так же, как и взрослый, пользуется словом как средством; для него, следовательно, слово так же

связано с функцией сообщения, осмысливания, понимания, как и для взрослого.

Таким образом, не задача, не цель и не исходящая из нее детерминирующая тенденция, но другие, не привлеченные этими исследователями факторы, очевидно, обусловливают существенное генетическое различие между мышлением в понятиях взрослого человека и иными формами мышления, отличающими ребенка раннего возраста.

В частности, Узнадзе обратил внимание на один из функциональных моментов, выдвинутых исследованием Аха на первый план, — на момент сообщения, взаимного понимания людей с помощью речи. «Слово служит средством взаимного понимания людей. При образовании понятий, — говорит Узнадзе, — именно это обстоятельство играет решающую роль; при необходимости установить взаимопонимание определенный звуковой комплекс приобретает определенное значение: он становится, таким образом, словом или понятием. Без этого функционального момента взаимного понимания никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могло бы возникнуть никакое понятие».

Известно, что контакт между ребенком и окружающим его миром взрослых устанавливается чрезвычайно рано. Ребенок с самого начала растет в атмосфере говорящего окружения и сам начинает применять механизм речи уже со второго года жизни.

«Не подлежит никакому сомнению, что он употребляет не бессмысленные звуковые комплексы, но истинные слова, и по мере развития связывает с ними все более дифференцированные значения».

Вместе с тем можно считать установленным, что ребенок относительно поздно достигает той ступени социализации своего мышления, которая необходима для выработки вполне развитых понятий.

«Мы видим таким образом, что, с одной стороны, полноценные понятия, предполагающие высшую ступень социализации детского мышления, развиваются относительно поздно, в то время как, с другой стороны, дети относительно рано начинают употреблять слова и устанавливают взаимное понимание со взрослыми и между собой с их помощью.

Таким образом ясно, что слова, еще не достигшие ступени вполне развитых понятий, перенимают функцию этих последних и могут служить средством сообщения и понимания между говорящими людьми. Специальное исследование соответствующей возрастной ступени должно нам сказать, как развиваются те формы мышления, которые должны рассматриваться не как понятия, но как функциональные эквиваленты, и как они достигают ступени, которая характеризует вполне развитое мышление».

Все исследование Узнадзе показывает, что эти формы мыш-

ления, являющиеся функциональными эквивалентами мышления в понятиях, качественно и структурно глубоко отличаются от более развитого мышления подростка и взрослого человека. Вместе с тем это отличие не может быть обосновано тем фактором, который выдвигает Ах, ибо именно в функциональном отношении, в смысле решения определенных задач, в смысле детерминирующих тенденций, исходящих из целевых представлений, эти формы являются, как показал Узнадзе, эквивалентными понятиями.

Мы имеем, таким образом, следующее положение: задача и исходящие из нее целевые представления, оказывается, доступны ребенку на относительно ранних ступенях его развития; именно в силу принципиального тождества задач понимания и сообщения у ребенка и взрослого у детей чрезвычайно рано развиваются функциональные эквиваленты понятий, но при тождестве задачи, при эквивалентности функционального момента самые формы мышления, функционирующие в процессе решения этой задачи, у ребенка и взрослого глубоко различны по своему составу, по строению, по способу деятельности.

Очевидно, что не задача и заключающиеся в ней целевые представления сами по себе определяют и регулируют все течение процесса, а некоторый новый фактор, оставленный Ахом без внимания. Очевидно, далее, что задача и связанные с ней детерминирующие тенденции не в состоянии объяснить нам того генетического и структурного различия, которое мы наблюдаем в функционально-эквивалентных формах мышления ребенка и взрослого.

Цель вообще не есть объяснение. Без существования цели невозможно, конечно, никакое целесообразное действие, но наличие этой цели никоим образом не объясняет нам еще всего процесса ее достижения в его развитии и в его строении. Цель и исходящие от нее детерминирующие тенденции, как говорит сам Ах по поводу более старых методов, пускает в ход процесс, но не регулирует его. Наличие цели, наличие задачи является необходимым, но недостаточным моментом для возникновения целесообразной деятельности. Не может возникнуть никакой целесообразной деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающей ему направление.

Но наличие цели и задачи еще не гарантирует того, что к жизни будет вызвана действительно целесообразная деятельность, и во всяком случае не обладает волшебной силой определять и регулировать течение и строение этой деятельности. Опыт ребенка и опыт взрослого полны целым рядом случаев, когда не решенные, не разрешимые на данной ступени развития или плохо разрешенные задачи, не достигнутые или недостижимые цели возникают перед человеком без того, однако, чтобы их возникновение гарантировало уже успех. Очевидно вообще в объясне-

нии природы психологического процесса, приводящего к разрешению задачи, мы должны исходить из цели, но не можем ограничиться ею.

Цель, как уже сказано, не есть объяснение процесса. Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность.

Так же точно труд как целесообразную деятельность человека мы не можем удовлетворительно объяснить, сказав, что он вызывается к жизни теми целями, теми задачами, которые стоят перед человеком, а должны объяснить с помощью употребления орудий, применения своеобразных средств, без которых труд не мог бы возникнуть; таким же образом центральной проблемой при объяснении всех высших форм поведения является проблема средств, с помощью которых человек овладевает процессом собственного поведения.

Как показывают исследования, на которых мы не станем здесь останавливаться, все высшие психические функции объединяет тот общий признак, что они являются опосредствованными процессами, т.е. что они включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака как основного средства направления и овладения психическими процессами.

В интересующей нас проблеме образования понятий таким знаком является слово, выступающее в роли средства образования понятий и являющееся позже его символом. Только изучение функционального употребления слова и его развития, его многообразных, качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения, может послужить ключом к изучению образования понятий.

Главнейшим недостатком методики Аха является то обстоятельство, что с ее помощью мы выясняем не генетический процесс образования понятий, но только констатируем наличие или отсутствие этого процесса. Самая организация опыта предполагает, что средства, с помощью которых образуется понятие, т.е. экспериментальные слова, играющие роль знаков, даны с самого начала, они являются постоянной величиной, не изменяющейся в течение всего опыта, больше того, способ их применения наперед предусмотрен в инструкции. Слова не выступают с самого начала в роли знаков, они принципиально ничем не отличаются от другого ряда стимулов, выступающих в опыте, от предметов, с которыми они связываются. В критических, полемических целях, стремясь доказать, что одной ассоциативной связи между словами и предметами недостаточно для возникновения значения, что значение слова или понятие не равно ассоциативной

связи между звуковым комплексом и рядом объектов, Ах сохраняет всецело традиционный ход всего процесса образования понятий, подчиненный известной схеме, которую можно выразить словами: снизу вверх, от отдельных конкретных предметов к немногим охватывающим их понятиям.

Но, как устанавливает и сам Ах, такой ход эксперимента находится в резком противоречии с действительным процессом образования понятий и, как мы увидим ниже, отнюдь не строится на основе ряда ассоциативных цепей. Он, употребляя ставшие уже известными слова Фогеля, не сводится к подниманию вверх по пирамиде понятий, к переходу от конкретного ко все более и более абстрактному.

В этом и заключается один из основных результатов, к которым привели исследования Аха и Рината, разоблачившие неправильность ассоциативной точки зрения на процесс образования понятия, указавшие на продуктивный, творческий характер понятия, выяснившие существенную роль функционального момента в возникновении понятия, подчеркнувшие тот факт, что только при возникновении известной потребности, надобности в понятии, только в процессе какой-то осмысленной целесообразной деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи, может возникнуть и оформиться понятие.

Эти исследования, покончившие раз и навсегда с механистическим представлением об образовании понятий, тем не менее не раскрыли действительной генетической, функциональной и структурной природы этого процесса и сбились на путь чисто телеологического объяснения высших функций, сводящегося по существу к утверждению, что цель сама создает соответствующую и целесообразную деятельность с помощью детерминирующих тенденций, что задача сама заключает в себе свое решение.

Помимо общей философской и методологической несостоятельности этого взгляда, мы говорили уже, что и в чисто фактическом отношении такого рода объяснение приводит к неразрешимым противоречиям, к невозможности объяснить, почему при функциональном тождестве задач или целей формы мышления, с помощью которых ребенок разрешает эти задачи, глубоко отличны друг от друга на каждой возрастной ступени.

С этой точки зрения вообще является непонятным тот факт, что формы мышления развиваются. Поэтому исследования Аха и Римата, открывшие, несомненно, новую эпоху в изучении понятий, тем не менее оставили совершенно открытой проблему с точки зрения ее каузально-динамического объяснения, и экспериментальному исследованию предстояло изучить процесс образования понятий в его развитии, в его каузально-динамической обусловленности.

II

В разрешении этой задачи мы опирались на специальную методику экспериментального исследования, которую мы могли бы обозначить как функциональную методику двойной стимуляции. Сущность этой методики заключается в том, что она исследует развитие и деятельность высших психологических функций с помощью двух рядов стимулов, из которых каждый выполняет различную роль по отношению к поведению испытуемого. Один ряд стимулов выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой — функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется.

Мы не станем описывать сейчас в подробностях применение этой методики к исследованию процесса образования понятий, так как она была разработана нашим сотрудником Л.С. Сахаровым. Мы ограничимся только общими указаниями относительно основных моментов, которые могут иметь принципиальное значение в связи со сказанным выше. В связи с тем, что перед данным исследованием стояла задача раскрыть роль слова и характер его функционального употребления в процессе образования понятия, весь эксперимент строился в известном смысле противоположным образом по сравнению с экспериментом Аха.

У Аха начало опыта образует период заучивания, состоящий в том, что испытуемый, не получивший еще никакой задачи от экспериментатора, но получивший все необходимые для решения задачи средства в виде слов, заучивает, подымая и разглядывая каждый предмет, все названия выставленных перед ним объектов.

Таким образом, задача не дана с самого начала, она вводится впоследствии, образуя повторный момент во всем течении эксперимента. Средства (слова), напротив, даны с самого начала, но даны в прямой ассоциативной связи со стимулами-объектами.

В методике двойной стимуляции оба эти момента разрешены как раз обратным образом. Задача развернута полностью с первого же момента опыта перед испытуемым и остается в продолжение каждого этапа опыта одной и той же.

Поступая так, мы исходили из того соображения, что постановка задачи, возникновение цели является необходимой предпосылкой для возникновения всего процесса в целом, но средства вводятся в задачу постепенно, с каждой новой попыткой испытуемого решить задачу при недостаточности прежде данных слов. Период заучивания отсутствует вовсе. Превращая, таким образом, средства решения задачи, т.е. стимулы-знаки, или слова, в переменную величину, а задачу сделав постоянной величиной, мы получили возможность исследовать, как испытуемый применяет знаки в качестве средств направления своих ин-

теллектуальных операций и как в зависимости от способа употребления слова, от его функционального применения протекает и развивается весь процесс образования понятия в целом.

При этом чрезвычайно существенным и принципиально важным во всем этом исследовании представляется тот момент, о котором подробно нам придется говорить ниже и который состоит в том, что при такой организации эксперимента пирамида понятий оказывается опрокинутой на голову. Ход решения задачи в эксперименте соответствует реальному образованию понятий, который, как мы увидим, не строится механически, суммативно, как коллективная фотография Гальтона, путем постепенного перехода от конкретного к абстрактному, но для которого движение сверху вниз, от общего к частному, от вершины пирамиды к ее основанию является столь же характерным, как и обратный процесс восхождения к вершинам абстрактного мышления.

Наконец, существенно важным является функциональный момент, о котором говорил Ах: понятие взято не в его статическом и изолированном виде, а в живых процессах мышления, решения задачи, так что все исследование в целом распадается на ряд отдельных этапов, из которых каждый включает в себя понятие в действии, в том или ином его функциональном применении в процессах мышления. Вначале следует процесс выработки понятия, затем процесс перенесения выработанного понятия на новые объекты, затем пользование понятием в процессе свободного ассоциирования, наконец применение понятия в образовании суждений и определение вновь выработанных понятий.

Весь процесс эксперимента протекал следующим образом: перед испытуемым на особой доске, разделенной на отдельные поля, выставлялись в пестром распорядке ряды фигур различного цвета, формы, высоты и размеров. Все эти фигуры изображены на рис. 1 в схематическом виде. Перед испытуемым открывается одна из этих фигур, на оборотной стороне которой испытуемый прочитывает бессмысленное слово.

Испытуемому предлагается выставить на следующее поле доски все фигуры, на которых, по его предположению, написано то же самое слово. После каждой попытки испытуемого решить задачу экспериментатор, проверяя его, раскрывает новую фигуру, которая носит или тождественное название с уже открытой прежде, будучи отличной от нее в ряде признаков и сходной в ряде других, или обозначена другим знаком, снова походя на прежде открытую фигуру в одних отношениях и отличаясь от нее в других.

Таким образом, после каждой новой попытки увеличивается количество раскрытых фигур, а вместе с тем и количество означающих их знаков, и экспериментатор приобретает возможность следить, как в зависимости от этого основного фактора изменя-

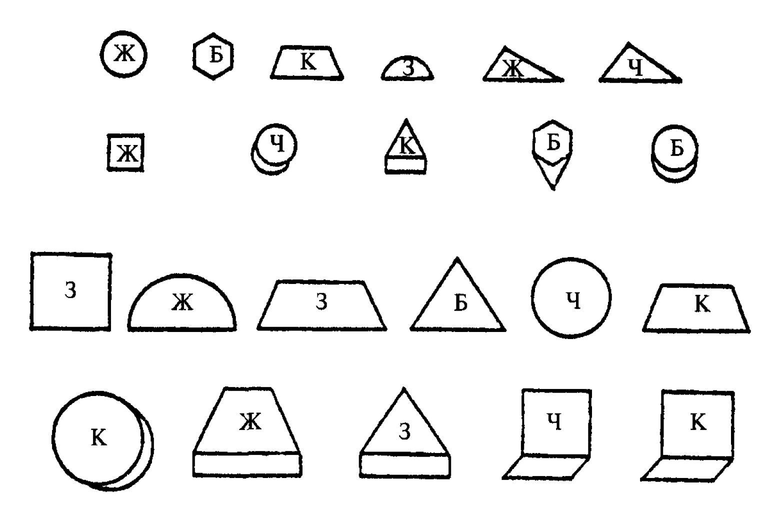


Рис. 1. Исследование образования понятий. Методика Л. С. Сахарова

ется характер решения задачи, остающейся на всех этапах опыта одной и той же. Слова размещены на фигурах таким образом, что каждое слово помещено на фигурах, относящихся к одному и тому же общему экспериментальному понятию, обозначаемому данным словом.

III

В нашей лаборатории Л.С. Сахаровым был начат, а нами — в сотрудничестве с Ю.В. Котеловой и Е.И. Пашковской — продолжен и закончен ряд исследований процесса образования понятий. Эти исследования охватывают в общей сложности больше 300 лиц — детей, подростков и взрослых, а также лиц, страдающих патологическими нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности.

Основной вывод, к которому приводят нас исследования, имеет непосредственное отношение к интересующей нас сейчас теме. Прослеживая генетический ход образования понятий на различных возрастных ступенях, сравнивая и оценивая этот процесс, протекающий в одинаковых условиях у ребенка, подростка и взрослого, мы имели возможность выяснить на основании экспериментального исследования основные закономерности, управляющие развитием этого процесса.

Основной вывод нашего исследования в генетическом разрезе может быть формулирован в виде общего закона, гласящего, что развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий. Только при превращении ребенка в подростка становится возможным решительный переход в область мышления в понятиях.

До этого возраста мы имеем своеобразные интеллектуальные образования, которые по внешнему виду являются сходными с истинным понятием и которые вследствие этого внешнего сходства при поверхностном исследовании могут быть приняты за симптомы, указывающие на наличие подлинных понятий уже в очень раннем возрасте. Эти интеллектуальные образования являются действительно эквивалентными в функциональном отношении вызревающим значительно позже настоящим понятиям.

Это значит, что они выполняют сходную с понятиями функцию при решении сходных задач, но экспериментальный анализ показывает, что по своей психологической природе, по своему составу, по своему строению и по способу деятельности эти эквиваленты понятий так же точно относятся к этим последним, как зародыш относится к зрелому организму. Отождествлять то и другое — значит игнорировать длительный процесс развития, значит ставить знак равенства между его начальной и конечной стадией.

Не будет никаким преувеличением, если мы скажем, что отождествлять интеллектуальные операции, появляющиеся в переходном возрасте, с мышлением трехлетнего ребенка, как это делают многие психологи, столь же мало основательно, как отрицать, что второй школьный возраст является эпохой полового созревания на том только основании, что элементы будущей сексуальности, частичные составные части будущего влечения обнаруживают себя уже в грудном возрасте.

В дальнейшем мы будем иметь возможность останавливаться более подробно на сравнении истинных понятий, возникающих в переходном возрасте, и эквивалентных им образований, встречаемых в области мышления дошкольника и школьника. Путем этого сравнения мы сумеем установить то действительно новое, что возникает в мышлении в переходном возрасте и что выдвигает образование понятий в центр психологических перемен, составляющих содержание кризиса созревания. Сейчас мы остановимся в самых общих чертах на выяснении психологической природы процесса образования понятий и на раскрытии того, почему только подросток приходит к овладению этим процессом.

Экспериментальное исследование процесса образования понятий показало, что функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза является основной и необходимой частью процесса в целом. Образование понятия или приобретение словом значения является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании.

В таком виде мы могли бы формулировать основное положение, к которому приводит нас исследование. Оно показывает, что образование понятий является особым, своеобразным способом мышления и что ближайшим фактором, определяющим развитие этого нового способа мышления, является не ассоциация, как это полагают многие авторы, не внимание, как устанавливает Мюллер, не суждение и представление, взаимно сотрудничающие, как это вытекает из теории образования понятий К. Бюлера, не детерминирующая тенденция, как на то указывает Ах, — все эти моменты, все эти процессы участвуют в образовании понятий, но ни один из них не является определяющим и существенным моментом, который мог бы адекватно объяснить возникновение новой формы мышления, качественно своеобразной и несводимой к другим элементарным интеллектуальным операциям.

Ни один из этих процессов не претерпевает в переходном возрасте сколько-нибудь заметного изменения, потому что, повторяем, ни одна из элементарных интеллектуальных функций не появляется впервые и не является действительно новым приобретением переходного возраста. В отношении элементарных функций совершенно справедливо приведенное выше мнение психологов, что в интеллекте подростка не проявляется ничего принципиально нового по сравнению с тем, что имеет место уже у ребенка, и что мы имеем продолжающееся равномерное развитие тех самых функций, которые определились и вызрели значительно раньше.

Процесс образования понятий не сводим к ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, детерминирующим тенденциям, хотя все эти функции являются непременными участниками того сложного синтеза, каким на деле является процесс образования понятий. Центральным для этого процесса, как показывает исследование, является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, с помощью которых он овладевает течением собственных психологических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи.

Все указываемые обычно элементарные психологические

функции участвуют в процессе образования понятий, но они участвуют в совершенно ином виде в качестве процессов, не самостоятельно развивающихся сообразно логике собственных закономерностей, а процессов, опосредствованных с помощью знака или слова, процессов, направленных на решение известной задачи и приведенных в новое сочетание, новый синтез, внутри которого каждый из частичных процессов только и приобретает свое истинное функциональное значение.

В применении к проблеме развития понятий это означает, что ни накопление ассоциаций, ни развитие объема и устойчивости внимания, ни накопление групп представлений, ни детерминирующие тенденции — ни один из этих процессов сам по себе, как бы далеко он ни зашел в своем развитии, не может привести к образованию понятий, а следовательно, ни один из этих процессов не может рассматриваться как генетический фактор, определяющий в основном и существенном развитие понятий. Понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления; новым, существенным, центральным моментом всего этого процесса, имеющим все основания рассматриваться как производящая причина созревания понятий, является специфическое употребление слова, функциональное применение знака в качестве средства образования понятий.

Мы уже говорили, когда обсуждали выше методику наших исследований, что постановка задачи и возникновение потребности в образовании понятия не могут рассматриваться как причины этого процесса, ибо могут пустить в ход, но не обеспечить осуществление процесса решения данной задачи. Ссылка на цель как на действующую силу, играющую решающую роль в процессе образования понятий, так же мало объясняет нам реальные каузально-динамические и генетические отношения и связи, составляющие основу этого сложного процесса, как объяснение полета пушечного ядра из конечной цели, в которую попадает это ядро.

Эта конечная цель, поскольку она учитывается наперед тем, кто наводит пушку, участвует, конечно, в общей совокупности моментов, определяющих реальную траекторию ядра. Так точно и характер задачи, цель, стоящая перед подростком и достигаемая им с помощью образования понятий, несомненно, является одним из функциональных моментов, без учета которых мы не сумеем полностью научно объяснить процесс образования понятия в целом. Именно с помощью выдвигаемых задач, с помощью возникающей и стимулируемой потребности, с помощью расставляемых перед подростком целей окружающая его социальная среда побуждает и вынуждает подростка сделать этот решительный шаг в развитии своего мышления.

В отличие от созревания инстинктов и врожденных влече-

ний побуждающая сила, определяющая начало процесса, пускающая в ход какой-либо созревающий механизм поведения и толкающая его вперед по пути дальнейшего развития, заложена не внутри, а вне подростка, и в этом смысле выдвигаемые социальной средой перед созревающим подростком задачи, связанные с врастанием его в культурную, профессиональную и общественную жизнь взрослых, является действительно крайне существенным функциональным моментом, указывающим снова и снова на взаимную обусловленность, на органическую связанность и внутреннее единство моментов содержания и формы в развитии мышления.

Ниже, говоря о факторах культурного развития подростка в целом, мы должны будем остановиться на том давно установленном научным наблюдением факте, что там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до своих высших форм или достигает их с крайним запозданием.

Поэтому было бы неправильно игнорировать вовсе или сколько-нибудь приуменьшать значение функционального момента жизненной задачи как одного из реальных и мощных факторов, питающих и направляющих весь процесс интеллектуального развития в переходном возрасте. Но столь же ошибочно и ложно было бы усматривать в этом функциональном моменте каузально-динамическое развитие, вскрытие самого механизма развития, генетический ключ к проблеме развития понятий.

Перед исследователем стоит задача понять внутреннюю связанность обоих этих моментов и раскрыть образование понятий, генетически связанное с переходным возрастом, как функцию социально-культурного развития, охватывающего как содержание, так и способы мышления подростка. Новое сигнификативное употребление слова, т.е. употребление его в качестве средства образования понятий, — вот что является ближайшей психологической причиной того интеллектуального переворота, который совершается на рубеже детского и переходного возрастов.

Если в этот период не появляется никакой новой, принципиально отличной от прежних, элементарной функции, отсюда было бы неправильно заключить, что с этими элементарными функциями не происходит никаких перемен. Они включаются в новую структуру, вступают в новый синтез, входят в качестве подчиненной инстанции в новое сложное целое, закономерности которого определяют и судьбу каждой его отдельной части. Процесс образования понятий предполагает в качестве своей основной и центральной части овладение течением собственных психологических процессов с помощью функционального употребления слова или знака. Это овладение процессами собствен-

ного поведения с помощью вспомогательных средств и развивается только в окончательном виде у подростка.

Эксперимент показывает, что образование понятий не идентично с выработкой какого-либо, хотя бы и чрезвычайно сложного, навыка. Экспериментальное исследование образования понятий у взрослых, выяснение процесса их развития в детском возрасте и изучения их распада при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности приводят нас к основному выводу, что гипотеза относительно тождества психологической природы высших интеллектуальных процессов с элементарными, чисто ассоциативными процессами образования связи или навыков, выдвинутая Торндайком, находится в резком противоречии с фактическими данными относительно состава, функциональной структуры и генезиса процесса образования понятий.

Эти исследования согласно показывают, что процесс образования понятий, как и всякая высшая форма интеллектуальной деятельности, не есть исключительно количественно усложненная низшая форма, что он отличается от чисто ассоциативной деятельности не количеством связей, а представляет собою новый принципиально отличный, качественно несводимый к любому количеству ассоциативных связей тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям.

Сигнификативная структура (связанная с активным употреблением знаков), являющаяся общим законом построения высших форм поведения, не идентична ассоциативной структуре элементарных процессов. Само по себе накопление ассоциативных связей никогда не приводит к появлению высшей формы интеллектуальной деятельности. С помощью количественного изменения связей нельзя объяснить действительного отличия высших форм мышления. Торндайк в своем учении о природе интеллекта утверждает, что «высшие формы интеллектуальных операций являются идентичными с чисто ассоциативной деятельностью или образованием связи и зависят от физиологических связей того же самого рода, но требуют их в значительно большем количестве».

С этой точки зрения разница между интеллектом подростка и интеллектом ребенка сводится исключительно к количеству связей. Как говорит Торндайк, «лицо, интеллект которого является большим, — или высшим, или лучшим, чем у другого, отличается от этого последнего в последнем счете не тем, что обладает физиологическим процессом нового рода, но просто большим количеством связей самого обыкновенного сорта».

Эта гипотеза не встречает, как уже сказано, подтверждения ни в экспериментальном анализе процесса образования понятий, ни в изучении их развития, ни в картине их распада. Поло-

жение Торндайка, гласящее, что: «как филогенез, так и онтогенез интеллекта, по-видимому, показывают, что отбор, анализ, абстракция, обобщение и размышление возникают как прямое следствие нарастания количества связей», — это положение не находит себе подтверждения в экспериментально организованном и прослеженном онтогенезе понятий ребенка и подростка. Это исследование онтогенеза понятий показывает, что развитие от низшего к высшему не идет путем количественного нарастания связей, но совершается путем качественных новообразований; в частности, речь, являющаяся одним из основных моментов в построении высших форм интеллектуальной деятельности, включается не ассоциативно — как параллельно протекающая функция, а функционально — как разумно используемое средство.

Сама речь не основана на чисто ассоциативных связях, а требует принципиально иного, именно характерного для высших интеллектуальных процессов, отношения между знаком и структурой интеллектуальной операции в целом. Филогенез интеллекта, сколько можно предполагать на основании изучения психологии примитивного человека и его мышления, также не обнаруживает, во всяком случае в исторической его части, ожидаемого Торндайком пути развития от низших к высшим формам через количественное увеличение ассоциаций. После известных исследований Келера, Иеркса и других нет оснований ожидать, что и биологическая эволюция интеллекта подтвердит идентичность мышления и ассоциации.

IV

Наше исследование, если попытаться схематически раскрыть его генетические выводы, показывает, что в основном путь, приводящий к развитию понятий, складывается из трех основных ступеней, из которых каждая снова распадается на несколько отдельных этапов, или фаз.

Первой ступенью в образовании понятия, наиболее часто проявляющейся в поведении ребенка раннего возраста, является образование неоформленного и неупорядоченного множества, выделение кучи каких-либо предметов тогда, когда он стоит перед задачей, которую мы, взрослые, разрешаем обычно с помощью образования нового понятия. Эта выделяемая ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного внутреннего основания, без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями, предполагает диффузное, ненаправленное распространение значения слова или заменяющего его знака на ряд внешне связанных во впечатлении ребенка, но внутренне не объединенных между собой элементов.

Значением слова на этой стадии развития является не определенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В образовании этого образа решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому этот образ крайне неустойчив.

Как известно, ребенок и в восприятии, и в мышлении, и в действии обнаруживает эту тенденцию связывать на основании единого впечатления самые разные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ; эту тенденцию Клапаред назвал синкретизмом детского восприятия, Блонский — бессвязной связностью детского мышления. Мы описали то же явление в другом месте как тенденцию ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей. Это перепроизводство субъективных связей имеет, конечно, огромное значение как фактор дальнейшего развития детского мышления, так как оно является основой для дальнейшего процесса отбора соответствующих действительности и проверяемых практикой связей. Значение какого-либо слова у ребенка, находящегося на данной ступени развития понятий, по внешнему виду может действительно напоминать значение слова у взрослого человека.

С помощью слов, обладающих значением, ребенок устанавливает общение со взрослыми; в этом обилии синкретических связей, в этих образуемых с помощью слов неупорядоченных синкретических кучах предметов отражены в значительной степени и объективные связи постольку, поскольку они совпадают со связью впечатлений и восприятий ребенка. Поэтому в некоторой своей части значения детских слов могут во многих случаях, особенно тогда, когда они относятся к конкретным предметам окружающей ребенка действительности, совпадать со значениями тех же слов, устанавливаемыми в речи взрослых.

Ребенок таким образом часто встречается в значениях своих слов со взрослым, или, правильнее сказать, значение одного и того же слова у ребенка и взрослого часто пересекается на одном и том же конкретном предмете, и это является достаточным для взаимного понимания взрослых и детей. Однако психологический путь, которым приходит к точке пересечения мышление взрослого и ребенка, совершенно различен, и даже там, где значение детского слова частично совпадает со значением речи взрослых, оно вытекает психологически из совершенно отличных, своеобразных операций, оно является продуктом того синкретического смешения образов, которое стоит за детским словом.

Эта ступень, в свою очередь, распадается на три этапа, кото-

рые мы имели возможность проследить со всеми подробностями в процессе образования понятий ребенка.

Первый этап образования синкретического образа, или кучи предметов, соответствующей значению слова, вполне совпадает с периодом проб и ошибок в детском мышлении. Группа новых предметов берется ребенком наугад с помощью отдельных проб, которые сменяют друг друга тогда, когда обнаруживается их ошибочность.

Этот этап сменяется вторичным этапом, в котором пространственное расположение фигур в искусственных условиях нашего эксперимента, т.е. опять-таки чисто синкретические законы восприятия зрительного поля и организация детского восприятия играют решающую роль. Синкретический образ, или куча предметов, образуется на основе пространственных и временных встреч отдельных элементов, непосредственного контакта или другого, более сложного отношения, возникающего между ними в процессе непосредственного восприятия. Существенным для данного периода остается то, что ребенок руководится не объективными связями, открываемыми им в вещах, но субъективными связями, подсказываемыми ему собственными восприятиями. Предметы сближаются в один ряд и подводятся под общее значение не в силу общих, присущих им и выделенных ребенком признаков, но в силу родства, устанавливаемого между ними во впечатлении ребенка.

Наконец, третьим и высшим этапом всей этой ступени, знаменующим ее завершение и переход ко второй ступени в образовании понятий, является этап, на котором синкретический образ, эквивалентный понятию, образуется на более сложной основе и опирается на приведение к одному значению представителей различных, прежде уже объединенных в восприятии ребенка групп.

Таким образом, каждый из отдельных элементов нового синкретического ряда, или кучи, является представителем какой-то прежде объединенной в восприятии ребенка группы предметов, но все они вместе взятые ничем внутренне не связаны между собой и представляют такую же бессвязную связность кучи, как и эквиваленты понятий на двух предшествующих этапах.

Вся разница, все усложнение заключается только в том, что связи, которые ребенок кладет в основу значения нового слова, являются результатом не единичного восприятия, а как бы двухстепенной обработки синкретических связей: сперва образуются синкретические группы, из которых затем выделяются и снова синкретически объединяются отдельные представители. За значением детского слова теперь раскрывается уже не плоскость, а перспектива, двойной ряд связей, двойное построение групп, но этот двойной ряд и это двойное построение все же не поднима-

ются еще над образованием неупорядоченного множества, или, выражаясь образно, кучи.

Ребенок, достигший этого третьего этапа, завершает тем самым всю первую ступень в развитии своих понятий, расстается с кучей как с основной формой значения слов и поднимается на вторую ступень, которую мы условно называем ступенью образования комплексов.

V

Вторая большая ступень в развитии понятий охватывает много разнообразных в функциональном, структурном и генетическом отношениях типов одного и того же по своей природе способа мышления. Этот способ мышления так же, как и все остальные, ведет к образованию связей, к установлению отношений между различными конкретными впечатлениями, к объединению и обобщению отдельных предметов, к упорядочению и систематизации всего опыта ребенка.

Но способ объединения различных конкретных предметов в общие группы, характер устанавливаемых при этом связей, структура возникающих на основе такого мышления единств, характеризующаяся отношением каждого отдельного предмета, входящего в состав группы, ко всей группе в целом, — все это глубоко отличается по своему типу и по способу деятельности от мышления в понятиях, развивающихся только в эпоху полового созревания.

Мы не могли бы лучше обозначить своеобразие этого способа мышления, как назвав его мышлением в комплексах.

Это значит, что обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов, или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами.

Если первая ступень в развитии мышления характеризуется, как мы говорили выше, построением синкретических образов, которые являются у ребенка эквивалентами наших понятий, то вторая ступень характеризуется построением комплексов, имеющих такое же функциональное значение. Это — новый шаг по пути к овладению понятием, новая ступень в развитии мышления ребенка, высоко поднимающаяся над предшествующей. Это — несомненный и очень значительный прогресс в жизни ребенка. Этот переход к высшему типу мышления состоит в том, что вместо «бессвязной связности», лежащей в основе синкретического образа, ребенок начинает объединять однородные пред-

меты в общую группу, комплексировать их уже по законам объективных связей, открываемых им в вещах.

Ребенок, переходящий к этому типу мышления, преодолевает уже в известной степени свой эгоцентризм. Он перестает принимать связь собственных впечатлений за связь вещей, он совершает решительный шаг по пути отказа от синкретизма и по пути завоевания объективного мышления.

Комплексное мышление есть уже связное мышление и одновременно объективное мышление. Это те две новые существенные черты, которые поднимают его над предыдущей ступенью. Вместе с тем и эта связность, и эта объективность еще не являются той связностью, характерною для мышления в понятиях, к которому приходит подросток.

Отличие этой, второй ступени в развитии понятий от третьей и последней, завершающей весь онтогенез понятий, заключается в том, что образованные на этой ступени комплексы построены по совершенно другим законам мышления, чем понятия. В них, как уже сказано, отражены объективные связи, но они отражены другим способом и как бы иным образом, чем в понятиях.

Остатками комплексного мышления полна и речь взрослого человека. Наилучшим примером, позволяющим вскрыть основной закон построения того или иного мыслительного комплекса, является в нашей речи фамильное имя. Всякое фамильное имя, например фамилия «Петровы», охватывает такой комплекс единичных предметов, который ближе всего подходит к комплексному характеру детского мышления. В известном смысле мы могли бы сказать, что ребенок, находящийся на этой ступени своего развития, мыслит как бы фамильными именами, или, иначе говоря, мир единичных предметов объединяется и организуется для него, группируясь по отдельным, связанным между собой фамилиям.

Эту же самую мысль можно было бы выразить и иначе, сказав, что значения слов на этой стадии развития ближе всего могут быть определены как фамильные имена объединенных в комплексы или группы предметов.

Самым существенным для построения комплекса является то, что в основе его лежит не абстрактная и логическая, но конкретная и фактическая связь между отдельными элементами, входящими в его состав. Так, мы никогда не можем решить, относится ли данное лицо к фамилии Петровых и может ли оно быть так названо, — основываясь лишь на логическом отношении его к другим носителям той же фамилии. Этот вопрос решается на основании фактической принадлежности или фактического родства между людьми.

В основе комплекса лежат фактические связи, открываемые в непосредственном опыте. Поэтому такой комплекс представ-

ляет собой прежде всего конкретное объединение группы предметов на основании их фактической близости друг с другом. Отсюда проистекают и все остальные особенности этого способа мышления. Главнейшие из них заключаются в следующем. Так как подобный комплекс лежит не в плане абстрактно-логического, а в плане конкретно-фактического мышления, то такой комплекс не отличается единством тех связей, которые лежат в его основе и которые устанавливаются с его помощью.

Комплекс, как и понятие, является обобщением или объединением конкретных разнородных предметов. Но связь, с помощью которой построено это обобщение, может быть самого различного типа. Любая связь может повести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии, и в этом заключается самая характерная особенность построения комплекса. В то время как в основе понятия лежат связи единого типа, логически тождественные между собой, в основе комплекса лежат самые разнообразные фактические связи, часто не имеющие друг с другом ничего общего. В понятии предметы обобщены по одному признаку, в комплексе — по самым различным фактическим основаниям. Поэтому в понятии находит свое отражение существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе — фактическая, случайная, конкретная.

Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, составляет его главнейшую, отличающую его черту от понятия, характеризующегося единообразием лежащих в основе связей. Это значит, что каждый отдельный предмет, охватываемый обобщенным понятием, включается в это обобщение совершенно на тождественном основании со всеми другими предметами. Все элементы связаны с целым, выраженным в понятии и через него между собой единым образом, связью одного и того же типа.

В отличие от этого каждый элемент комплекса может быть связан с целым, выраженным в комплексе, и с отдельными элементами, входящими в его состав, самыми различными связями. В понятии эти связи в основном являются отношением общего к частному и частного к частному через общее. В комплексе эти связи могут быть столь же многообразны, как многообразно фактическое соприкосновение и фактическое родство самых различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу.

Наши исследования намечают этой ступени развития следующие пять основных форм комплексной системы, лежащих в основе обобщений, возникающих в мышлении ребенка на этой ступени развития.

Первый тип комплекса мы называем ассоциативным, так как в его основе лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в том предмете, который в

эксперименте является ядром будущего комплекса. Ребенок может вокруг этого ядра построить целый комплекс, включая в него самые различные предметы: одни — на основании того, что они имеют тождественный с данным предметом цвет, другие — форму, третьи — размер, четвертые — еще какой-нибудь отличительный признак, бросающийся в глаза ребенку. Любое конкретное отношение, открываемое ребенком, любая ассоциативная связь между ядром и элементом комплекса оказывается достаточным поводом для отнесения предмета к подбираемой ребенком группе и для обозначения его общим фамильным именем.

Эти элементы могут быть не объединены между собой вовсе. Единственным принципом их обобщения является их фактическое родство с основным ядром комплекса. При этом связь, объединяющая их с этим последним, может быть любой ассоциативной связью. Один элемент может оказаться родственным ядру будущего комплекса по цвету, другой — по форме и т.д. Если принять во внимание, что эта связь может быть самой различной не только в смысле признака, лежащего в ее основе, но и по характеру самого отношения между двумя предметами, нам станет ясно, до какой степени пестра, не упорядочена, мало систематизирована, не приведена к единству, хотя и основана на объективных связях, смена множества, вскрываемых всякий раз за комплексным мышлением конкретных признаков. В основе этого множества может лежать не только прямое тождество признаков, но и их сходство или контраст, их ассоциативная связь по смежности и т.д., но всегда и непременно конкретная связь.

Для ребенка, находящегося в этой фазе своего развития, слова уже перестают быть обозначением отдельных предметов, именами собственными. Они стали для него фамильными именами. Назвать слово для ребенка в эту пору означает указать на фамилию вещей, родственно связанных между собой по самым различным линиям родства. Назвать данный предмет соответствующим именем значит для ребенка отнести его к тому или иному конкретному комплексу, с которым он связан. Назвать предмет для ребенка в эту пору означает назвать его фамилию.

VI

Вторую фазу в развитии комплексного мышления образует объединение предметов и конкретных впечатлений вещей в особые группы, которые ближе всего по строению своему напоминают то, что принято называть обычно коллекциями. Здесь различные конкретные предметы объединяются на основе взаимного дополнения по какому-либо одному признаку и образуют единое целое, состоящее из разнородных, взаимно дополняющих друг

друга частей. Именно разнородность состава, взаимное дополнение и объединение на основе коллекции характеризуют эту ступень в развитии мышления.

В экспериментальных условиях ребенок подбирает к данному образцу другие фигуры, которые отличаются от образца по цвету, по форме, по величине или по какому-либо другому признаку. Однако он подбирает их не хаотически и не случайно, а по признаку их различия и дополнения к признаку, заключенному в образце и принятому им за основу объединения. Возникающая на основе такого построения коллекция образует собрание различных по цвету или форме предметов, представляя собой набор основных цветов или основных форм, встречающихся в экспериментальном материале.

Существенным отличием этой формы комплексного мышления от ассоциативного комплекса является то, что в коллекцию не включаются повторяемые экземпляры предметов, обладающих одним и тем же признаком. От каждой группы предметов отбираются как бы единичные экземпляры в качестве представителей всей группы. Вместо ассоциации по сходству здесь действуют, скорее, ассоциации по контрасту. Правда, эта форма мышления часто соединяется с описанной выше ассоциативной формой. Тогда получается коллекция, составленная на основе различных признаков. В процессе образования коллекции ребенок не выдерживает последовательного принципа, положенного им в основу образования комплекса, а ассоциативно объединяет различные признаки, но каждый признак кладет все же в основу коллекции.

Эта длительная и стойкая фаза в развитии детского мышления имеет очень глубокие корни в конкретном, наглядном и практическом опыте ребенка. В своем наглядном и практическом мышлении ребенок всегда имеет дело с известными коллекциями вещей, взаимно дополняющих друг друга, как с известным целым. Вхождение отдельных предметов в коллекцию, практически важный, целый и единый в функциональном отношении набор взаимно дополняющих друг друга предметов есть самая частая форма обобщения конкретных впечатлений, которой учит ребенка его наглядный опыт. Стакан, блюдце и ложка; обеденный прибор, состоящий из вилки, ножа, ложки и тарелки; одежда ребенка — все это представляет образцы естественных комплексов-коллекций, с которыми встречается ребенок в своей повседневной жизни.

Отсюда естественно и понятно, что и в словесном мышлении ребенок приходит к построению таких комплексов-коллекций, подбирая предметы в конкретные группы по признаку функционального дополнения. Мы увидим дальше, что и в мышлении взрослого человека, а особенно в мышлении нервно- и душевнобольных, такие формы комплексных образований, строящиеся

по типу коллекции, играют чрезвычайно важную роль. Очень часто в конкретной речи, когда взрослый человек говорит о посуде или об одежде, — он имеет в виду не столько соответствующее абстрактное понятие, сколько соответствующие наборы конкретных вещей, образующих коллекцию.

Если в основе синкретических образов лежат главным образом эмоциональные субъективные связи между впечатлениями, принимаемыми ребенком за связи вещей, если в основе ассоциативного комплекса лежит возвращающееся и навязчивое сходство признаков отдельных предметов, то в основе коллекции лежат связи и отношения вещей, устанавливаемые в практически действенном и наглядном опыте ребенка. Мы могли бы сказать, что комплекс-коллекция есть обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции, на основе их функционального сотрудничества.

Но все эти три различные формы мышления интересуют нас сейчас не сами по себе, а лишь как различные генетические пути, ведущие к одному пункту — к образованию понятия.

VII

За этой второй фазой в развитии комплексного мышления ребенка, следуя логике экспериментального анализа, следует поставить цепной комплекс, являющийся также неизбежной ступенью в процессе восхождения ребенка к овладению понятиями.

Цепной комплекс строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи. В экспериментальных условиях этот тип комплекса бывает обычно представлен в следующем виде: ребенок подбирает к заданному образцу один или несколько предметов, ассоциативно связанных в каком-либо определенном отношении; затем ребенок продолжает дальнейшее подбирание конкретных предметов в единый комплекс, уже руководствуясь каким-нибудь другим побочным признаком прежде подобранного предмета, признаком, который в образце не встречается вовсе.

Например, ребенок к образцу — желтому треугольнику — подбирает несколько угольчатых фигур, а затем, если последняя из подобранных фигур оказывается синего цвета, ребенок подбирает к ней другие фигуры синего цвета, например полуокружности, круги. Этого снова оказывается достаточным для того, чтобы подойти к новому признаку и подбирать дальше предметы уже по признаку круглой формы. В процессе образования комплекса совершается все время переход от одного признака к другому.

Значение слова тем самым передвигается по звеньям комплексной цепи. Каждое звено соединено, с одной стороны, с предшествующим, а с другой — с последующим, причем самое важное отличие этого типа комплекса заключается в том, что характер связи или способ соединения одного и того же звена с предшествующим и последующим может быть совершенно различным.

Снова в основе комплекса лежит ассоциативная связь между отдельными конкретными элементами, но на этот раз эта ассоциативная связь вовсе не необходимо должна связывать каждое отдельное звено с образцом. Каждое звено, включаясь в комплекс, становится таким же равноправным членом этого комплекса, как и сам образец, и снова по ассоциативному признаку может стать центром притяжения для ряда конкретных предметов.

Здесь мы видим совершенно наглядно, до какой степени комплексное мышление носит наглядно-конкретный и образный характер. Предмет, включаемый в комплекс по ассоциативному признаку, входит в него как данный конкретный предмет со всеми его признаками, а отнюдь не как носитель одного определенного признака, в силу которого он оказался причисленным к данному комплексу. Этот признак не отвлечен ребенком от всех остальных. Он не играет никакой специфической роли по сравнению со всеми остальными. Он выступает на первый план по своему функциональному значению, он равный среди равных, один среди многих других признаков.

Здесь мы имеем возможность нащупать со всей осязательной ясностью ту существенную для всего комплексного мышления в целом особенность, которая отличает этот вид мышления от мышления в понятиях. Эта особенность состоит в том, что в комплексе, в отличие от понятий, отсутствуют иерархическая связь и иерархические отношения признаков. Все признаки принципиально равны в своем функциональном значении. Отношение общего к частному, т.е. комплекса к каждому отдельному конкретному элементу, входящему в его состав, и отношение элементов между собой, как и закон построения всего обобщения, существенно отличаются от всех этих моментов в построении понятия.

В цепном комплексе структурный центр может отсутствовать вовсе. Частные конкретные элементы могут вступать в связь между собой, минуя центральный элемент, или образец. Они могут поэтому не иметь с другими элементами ничего общего, но тем не менее могут принадлежать к одному комплексу в силу того, что они имеют общий признак с каким-нибудь другим элементом, а этот другой элемент в свою очередь связан с третьим и т.д. Первый и третий элементы могут не иметь между собой никакой связи, кроме того, что они оба, каждый по своему признаку, связаны со вторым.

Мы поэтому вправе рассматривать цепной комплекс как наиболее чистый вид комплексного мышления, ибо в отличие от ассоциативного комплекса, в котором все же существует некий центр, заполняемый образцом, данный комплекс лишен всякого центра. Это значит, что в ассоциативном комплексе связи отдельных элементов все же устанавливаются через некий общий им всем элемент, образующий центр комплекса, а в цепном комплексе этого центра нет. Связь в нем существует постольку, поскольку возможно сделать фактические сближения между отдельными элементами. Конец цепи может не иметь ничего общего с началом. Для того чтобы они принадлежали к одному комплексу, достаточно, чтобы их склеивали, связывали промежуточные соединительные звенья.

Поэтому, характеризуя отношение отдельного конкретного элемента к комплексу в целом, мы могли бы сказать, что в отличие от понятия конкретный элемент входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми своими фактическими признаками и связями. Комплекс стоит не над своими элементами, как понятие над входящими в него конкретными предметами. Комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав и связанными между собой.

Это слияние общего и частного, комплекса и элемента, эта психическая амальгама, по выражению Вернера, составляет самую существенную черту комплексного мышления вообще и цепного комплекса в частности. Благодаря этому комплекс, фактически неотделимый от конкретной группы объединяемых им предметов и непосредственно сливающийся с этой наглядной группой, приобретает часто в высокой степени неопределенный, как бы разлитой характер.

Связи незаметно переходят одна в другую, самый характер и тип этих связей незаметно изменяются. Часто отдаленного сходства, самого поверхностного касания признаков оказывается достаточно для образования фактической связи. Сближение признаков устанавливается часто не столько на основе их действительного сходства, сколько на основе отдаленного смутного впечатления некоторой общности между ними. Возникает то, что мы в условиях экспериментального анализа обозначаем как четвертую фазу в развитии комплексного мышления, или как диффузный комплекс.

VIII

Существенной чертой, отличающей этот четвертый тип комплекса, является то, что самый признак, ассоциативно объединяющий отдельные конкретные элементы и комплексы, как бы диффундирует, становится неопределенным, разлитым, смутным, в результате чего образуется комплекс, объединяющий с

помощью диффузных, неопределенных связей наглядно-конкретные группы образов или предметов. Ребенок, например, к заданному образцу — желтому треугольнику — подбирает не только треугольники, но и трапеции, так как они напоминают ему треугольники с отрезанной вершиной. Дальше к трапециям примыкают квадраты, к квадратам — шестиугольники, к шестиугольникам — полуокружности и затем круги. Так же как здесь разливается и становится неопределенной форма, взятая в качестве основного признака, так же иногда сливаются цвета, когда в основу комплекса кладется диффузный признак цвета. Ребенок подбирает вслед за желтыми предметами зеленые, к зеленым — синие, к синим — черные.

Эта также чрезвычайно стойкая и важная в естественных условиях развития ребенка форма комплексного мышления представляет для экспериментального анализа интерес с той стороны, что она обнаруживает с наглядной ясностью еще одну чрезвычайно существенную черту комплексного мышления, а именно: неопределенность его очертаний и принципиальную безграничность.

Подобно тому как древний библейский род, будучи совершенно конкретным фамильным объединением людей, мечтал размножиться и стать неисчислимым, как звезды небесные и как морской песок, так же точно диффузный комплекс в мышлении ребенка представляет собой такое фамильное объединение вещей, которое заключает в себе безграничные возможности расширения и включения в основной род все новых и новых, однако совершенно конкретных предметов.

Если комплекс-коллекция представлен в естественной жизни ребенка преимущественно обобщениями на основе функционального родства отдельных предметов, то жизненным прототипом, естественным аналогом диффузного комплекса в развитии мышления ребенка являются обобщения, создаваемые ребенком именно в тех областях его мышления, которые не поддаются практической проверке, иначе говоря, в областях не-наглядного и не-практического мышления. Мы знаем, какие неожиданные сближения, часто непонятные для взрослого, какие скачки в мышлении, какие рискованные обобщения, какие диффузные переходы обнаруживает часто ребенок, когда он начинает рассуждать или мыслить за пределами своего наглядно-предметного мирка и своего практически-действенного опыта.

Здесь ребенок вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой. Здесь нет твердых очертаний. Здесь господствуют безграничные комплексы, часто поражающие универсальностью объединяемых ими связей.

Между тем стоит только достаточно внимательно проанализировать такой комплекс, чтобы убедиться: принцип его постро-

ения тот же, что и принцип построения ограниченных конкретных комплексов. Здесь, как и там, ребенок не выходит за пределы наглядно-образных конкретных фактических связей между отдельными предметами. Вся разница только в том, что, поскольку комплекс объединяет вещи, находящиеся вне практического познания ребенка, постольку эти связи покоятся на неверных, неопределенных, скользящих признаках.

IX

Нам остается для завершения всей картины развития комплексного мышления остановиться еще на одной, последней форме, имеющей огромное значение как в экспериментальном, так и в реальном жизненном мышлении ребенка. Эта форма отбрасывает от себя свет назад и вперед, так как она, с одной стороны, освещает нам все уже пройденные ребенком ступени комплексного мышления, а с другой — служит переходным мостом к новой и высшей ступени — к образованию понятий.

Мы называем этот тип комплекса псевдопонятием на том основании, что обобщение, возникающее в мышлении ребенка, напоминает по своему внешнему виду понятия, которыми пользуется в своей интеллектуальной деятельности взрослый человек, но которое вместе с тем по своей сущности, по своей психологической природе представляет собой нечто совершенно иное, чем понятие в собственном смысле этого слова.

Если мы внимательно станем исследовать эту последнюю ступень в развитии комплексного мышления, то мы увидим, что перед нами комплексное объединение ряда конкретных предметов, которое фенотипически, т.е. по своему внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадает с понятием, но по своей генетической природе, по условиям своего возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны — комплекс. Мы поэтому называем его псевдопонятием.

В экспериментальных условиях псевдопонятие образуется ребенком всякий раз, когда ребенок подбирает к заданному образцу ряд предметов, которые могли бы быть подобраны и объединены друг с другом на основе какого-нибудь отвлеченного понятия. Это обобщение, следовательно, могло бы возникнуть и на основе понятия, но реально у ребенка оно возникает на основе комплексного мышления.

Только конечный результат приводит к тому, что комплексное обобщение совпадает с обобщением, построенным на основе понятия. Например, ребенок к заданному образцу — желтому

треугольнику — подбирает все имеющиеся в экспериментальном материале треугольники. Такая группа могла бы возникнуть и на основе отвлеченного мышления (в основе этого обобщения могло бы лежать понятие или идея треугольника). Но на деле, как показывает исследование, как вскрывает экспериментальный анализ, ребенок объединил предметы на основе их конкретных, фактических наглядных связей, на основе простого ассоциирования.

Он построил только ограниченный ассоциативный комплекс; он пришел к той же точке, но шел все время совершенно иным путем.

Этот тип комплекса, эта форма наглядного мышления имеет преобладающее значение в реальном мышлении ребенка как в функциональном, так и в генетическом отношении. Поэтому мы должны несколько подробнее остановиться на этом узловом моменте в развитии понятий у ребенка, на этом перевале, отделяющем комплексное мышление от мышления в понятиях и одновременно связывающем обе эти генетические ступени образования понятий.

X

Прежде всего следует отметить тот факт, что в реально-жизненном мышлении ребенка псевдопонятия составляют наиболее распространенную, превалирующую над всеми остальными и часто почти исключительную форму комплексного мышления ребенка в дошкольном возрасте. Эта распространенность данной формы комплексного мышления имеет свое глубокое функциональное основание и свое глубокое функциональное значение. Причиной этой распространенности и почти исключительного господства данной формы является то обстоятельство, что детские комплексы, соответствующие значению слов, развиваются не свободно, не спонтанно, по линиям, намеченным самим ребенком, но по определенным направлениям, которые предначертаны для развития комплекса уже установившимися в речи взрослых значениями слов.

Только в эксперименте мы освобождаем ребенка от этого направляющего влияния слов нашего языка с уже выработанным, устойчивым кругом значений и предоставляем ребенку развивать значения слов и создавать комплексные обобщения по своему свободному усмотрению. В этом и заключается огромное значение эксперимента, который позволяет нам вскрыть, в чем проявляется собственная активность ребенка в усвоении языка взрослых. Эксперимент показывает нам, чем был бы детский язык и к каким обобщениям привело бы ребенка его мышление,

если бы оно не направлялось языком окружающей его среды, который заранее предполагает тот круг конкретных предметов, на которые может быть распространено значение данного слова.

Нам могли бы возразить, что это употребленное нами сослагательное наклонение говорит скорее против эксперимента, чем за него. Ведь ребенок на деле не является свободным в ходе развития значений, получаемых им из речи взрослых. Но это возражение мы могли бы отвести, указав на то, что эксперимент учит нас не только тому, что было бы, если бы ребенок был свободен от направляющего влияния речи взрослых и развивал свои обобщения самостоятельно и свободно.

Эксперимент вскрывает перед нами ту замаскированную от поверхностного наблюдения, реально протекающую активную деятельность ребенка в образовании обобщений, которая не уничтожается, а только прикрывается и принимает очень сложное выражение благодаря направляющему влиянию речи окружающих. Мышление ребенка, направляемое устойчивыми постоянными значениями слов, не изменяет основных законов своей деятельности. Эти законы приобретают только своеобразное выражение в тех конкретных условиях, в которых протекает реальное развитие мышления ребенка.

Речь окружающих с ее устойчивыми, постоянными значениями предопределяет пути, по которым движется развитие обобщений у ребенка. Она связывает собственную активность ребенка, направляя ее по определенному, строго очерченному руслу. Но, идя по этому определенному, предначертанному пути, ребенок мыслит так, как это свойственно на той ступени развития интеллекта, на которой он стоит. Взрослый с помощью речевого общения с ребенком может определить путь, по которому идет развитие обобщений, и конечную точку этого пути, т.е. обобщение, получаемое в его результате. Но взрослые не могут передать ребенку своего способа мышления. Ребенок усваивает от взрослых готовые значения слов. Ему не приходится самому подбирать конкретные предметы и комплексы.

Пути распространения и перенесения значений слова даны окружающими его людьми в процессе речевого общения с ним. Но ребенок не может усвоить сразу способ мышления взрослых, и он получает продукт, сходный с продуктом взрослых, но добытый с помощью совершенно отличных интеллектуальных операций, выработанный совсем особым способом мышления. Это мы и называем псевдопонятием. Получается по внешнему виду нечто, практически совпадающее с значениями слов для взрослых, но внутренне глубоко отличное от этих значений.

Но было бы глубокой ошибкой видеть в этой двойственности продукт разлада, или раздвоения в мышлении ребенка. Этот разлад, или раздвоение, существует для наблюдателя, изучающего процесс с двух точек зрения. Для самого ребенка существуют

комплексы, эквивалентные понятиям взрослых, т.е. псевдопонятия. Ведь мы прекрасно можем представить себе случаи такого рода, случаи, которые неоднократно наблюдались нами при экспериментальном образовании понятий: ребенок образует комплекс со всеми типическими особенностями комплексного мышления в структурном, функциональном и генетическом отношении, но продукт этого комплексного мышления практически совпадает с обобщением, которое могло бы быть построено и на основе мышления в понятиях.

Благодаря такому совпадению конечного результата или продукта мышления для исследования представляется в высшей степени трудным различить, с чем мы в действительности имеем дело — с комплексным мышлением или с мышлением в понятиях. Эта замаскированная форма комплексного мышления, возникающая благодаря внешнему сходству между псевдопонятием и истинным понятием, является важнейшим препятствием на пути к генетическому анализу мышления.

Именно это обстоятельство привело многих исследователей к той ложной мысли, о которой мы говорили в начале настоящей главы. Внешнее сходство между мышлением трехлетнего ребенка и взрослого человека, практическое совпадение в значениях слов ребенка и взрослого, делающее возможным речевое общение, взаимное понимание между детьми и взрослыми, функциональная эквивалентность комплекса и понятия приводили исследователя к ложному выводу, что в мышлении трехлетнего ребенка уже дана — в неразвитом, правда, виде — вся полнота форм интеллектуальной деятельности взрослого человека и что в переходном возрасте, следовательно, не совершается никакого принципиального перелома, никакого решительно нового шага в овладении понятиями. Происхождение этой ошибки очень легко понять. Ребенок чрезвычайно рано усваивает целый ряд слов, значения которых для него совпадают с теми же значениями у взрослых. Благодаря возможности понимания создается впечатление, *что конечная точка развития значения слова совпадает с начальной*, что в самом начале уже дано готовое понятие и что, следовательно, не остается места для развития. Кто отождествляет (как это делает Ах) понятие с начальным значением слова, тот неизбежно придет к этому ложному, основанному на иллюзии заключению.

Найти границу, отделяющую псевдопонятие от истинного понятия, представляется чрезвычайно трудным делом, почти недоступным чисто формальному, фенотипическому анализу. Если судить по внешнему сходству, то псевдопонятие так же похоже на истинное понятие, как кит — на рыбу. Но если обратиться к «происхождению видов» интеллектуальных и животных форм, то псевдопонятие должно быть с такой же бесспорностью отне-

сено к комплексному мышлению, как кит — к млекопитающим животным.

Итак, анализ приводит нас к выводу, что в псевдопонятии как в наиболее распространенной конкретной форме комплексного мышления ребенка заключено внутреннее противоречие, которое запечатлено уже в самом его названии и которое представляет, с одной стороны, величайшее затруднение и препятствие в деле его научного изучения, а с другой — обусловливает его величайшее функциональное и генетическое значение как важнейшего определяющего момента в процессе развития детского мышления. Это противоречие заключается в том, что перед нами в форме псевдопонятия раскрывается такой комплекс, который в функциональном отношении является эквивалентным понятию настолько, что в процессе речевого общения с ребенком и взаимного понимания взрослый не замечает отличия этого комплекса от понятия.

Следовательно, перед нами комплекс, практически совпадающий с понятием, фактически охватывающий тот же самый круг конкретных предметов, что и понятие. Перед нами тень понятия, его контуры. По образному выражению одного из авторов, перед нами образ, который «никак нельзя принять за простой знак понятия. Он, скорее, картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем». С другой стороны, перед нами комплекс, т.е. обобщение, построенное совсем по иным законам, чем истинное понятие.

Как возникает это реальное противоречие и чем оно обусловлено, мы показали выше. Мы видели, что речь окружающих ребенка взрослых людей с ее константными, определенными значениями определяет пути развития детских обобщений, круг комплексных образований. Ребенок не выбирает значения для слова. Оно ему дается в процессе речевого общения со взрослыми. Ребенок не свободно строит свои комплексы. Он находит их уже построенными в процессе понимания чужой речи. Он не свободно подбирает отдельные конкретные элементы, включая их в тот или иной комплекс. Он получает уже в готовом виде обобщаемый данным словом ряд конкретных вещей.

Он не спонтанно относит данное слово к данной конкретной группе и переносит его значение с предмета на предмет, расширяя круг охватываемых комплексом предметов. Он только следует за речью взрослых, усваивая уже установленные и данные ему в готовом виде конкретные значения слов. Проще говоря, ребенок не создает своей речи, но усваивает готовую речь окружающих его взрослых. Этим сказано все. Это включает в себя уже и то, что ребенок не создает сам соответствующие значению слова комплексы, а находит их готовыми, расклассифицированными с помощью общих слов и названий. Благодаря этому его комплек-

сы совпадают с понятиями взрослых и благодаря этому возникает псевдопонятие — понятие-комплекс.

Но мы уже говорили также, что, совпадая с понятием по своей внешней форме, в достигаемом результате мышления, в конечном его продукте, ребенок отнюдь не совпадает со взрослым в способе мышления, в типе интеллектуальных операций, с помощью которых он приходит к псевдопонятию. Именно благодаря этому возникает огромное функциональное значение псевдопонятия как особой, двойственной, внутренне противоречивой формы детского мышления. Не будь псевдопонятие господствующей формой детского мышления, детские комплексы, как это имеет место в экспериментальной практике, где ребенок не связан заданным значением слова, разошлись бы с понятиями взрослого в совершенно разных направлениях.

Взаимное понимание с помощью слов, речевое общение между взрослым и ребенком были бы невозможны. Это общение оказывается возможным только потому, что фактически детские комплексы совпадают с понятиями взрослых, встречаются с ними. Понятия и умственный рисунок понятий оказываются функционально эквивалентными, и благодаря этому возникает чрезвычайно важное обстоятельство, определяющее, как уже сказано, величайшее функциональное значение псевдопонятия: ребенок, мыслящий комплексами, и взрослый, мыслящий понятиями, устанавливают взаимное понимание и речевое общение, так как их мышление фактически встречается в совпадающих комплексах-понятиях.

Мы говорили уже в начале настоящей главы, что вся трудность генетической проблемы понятия в детском возрасте заключается в том, чтобы понять это внутреннее противоречие, заключающееся в детских понятиях. Слово с самых первых дней его развития является средством общения и взаимного понимания между ребенком и взрослым. Именно благодаря этому функциональному моменту взаимного понимания с помощью слов, как показал Ах, возникает определенное значение слова и оно становится носителем понятия. Без этого функционального момента взаимного понимания, как говорит Узнадзе, никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могли бы возникнуть никакие понятия.

Но, как известно, речевое понимание между взрослым и ребенком, речевой контакт возникает чрезвычайно рано, и это, как уже сказано, дает повод многим исследователям полагать, что понятия развиваются столь же рано. Между тем, как мы уже говорили выше, приводя мнение Узнадзе, полноценные понятия развиваются в детском мышлении относительно поздно, в то время как взаимное речевое понимание ребенка и взрослого устанавливается очень рано.

«Совершенно ясно, — говорит Узнадзе, — что слова, не до-

стигая еще ступени вполне развитых понятий, принимают на себя функцию этих последних и могут служить в качестве средств понимания между говорящими людьми». Перед исследователем и стоит задача вскрыть развитие тех форм мышления, которые должны рассматриваться не как понятия, а как их функциональные эквиваленты. Это противоречие между поздним развитием понятия и ранним развитием речевого понимания находит свое реальное разрешение в псевдопонятии как в такой форме комплексного мышления, которая делает возможным совпадение в мышлении и понимании между ребенком и взрослым.

Мы вскрыли, таким образом, как причины, так и значение этой исключительной по важности формы детского комплексного мышления. Нам остается сказать относительно генетического значения этой завершительной ступени в развитии детского мышления. Совершенно понятно, что в силу той двойственной функциональной природы псевдопонятия, которая описана нами выше, эта ступень в развитии детского мышления приобретает совершенно исключительное генетическое значение.

Она служит соединительным звеном между комплексным мышлением и мышлением в понятиях. Она соединяет обе эти большие ступени в развитии детского мышления. Она раскрывает перед нами процесс становления детских понятий. В силу заложенного в ней противоречия она, будучи комплексом, уже содержит в себе зерно будущего понятия, которое прорастает в ней. Речевое общение со взрослыми становится, таким образом, мощным двигателем, могучим фактором развития детских понятий. Переход от комплексного мышления к мышлению в понятиях совершается для ребенка незаметно, потому что практически он совпадает в своих псевдопонятиях с понятиями взрослых.

Таким образом, создается своеобразное генетическое положение, представляющее скорее общее правило, нежели исключение во всем интеллектуальном развитии ребенка. Это своеобразное положение заключается в том, что ребенок прежде начинает применять на деле и оперировать понятиями, нежели осознает их. Понятие «в себе» и «для других» развивается у ребенка прежде, нежели понятие «для себя». Понятие «в себе» и «для других», содержащееся уже в псевдопонятии, является основной генетической предпосылкой для развития понятия в истинном смысле этого слова.

Таким образом, псевдопонятие, рассматриваемое как особая фаза в развитии детского комплексного мышления, завершает собой всю вторую ступень и открывает третью ступень в развитии детского мышления, служа соединительным звеном между ними. Это — мост, переброшенный между конкретным, наглядно-образным и отвлеченным мышлением ребенка.

XI

Описав последнюю, завершительную фазу развития комплексного мышления ребенка, мы исчерпали целую эпоху в развитии понятия. Оглядывая ее в целом, мы не станем повторять тех отличительных ее особенностей, которые мы отмечали попутно при анализе каждой отдельной формы комплексного мышления. Мы полагаем, что в этом анализе мы отграничили с достаточной четкостью комплексное мышление как снизу, так и сверху, найдя его отличительные признаки от синкретических образов, с одной стороны, и от понятий — с другой.

Отсутствие единства связей, отсутствие иерархии, конкретно-наглядный характер лежащих в его основе связей, своеобразное отношение общего к частному и частного к общему, своеобразное отношение отдельных элементов между собой и весь закон построения обобщения в целом прошли перед нами во всем их своеобразии, во всем их глубоком отличии от других низших и высших типов обобщения. Перед нами раскрылись в их логической сущности различные формы комплексного мышления с той ясностью, которую способен дать эксперимент. Мы поэтому должны сговориться относительно некоторых особенностей экспериментального анализа, которые могут дать повод при ложном понимании к неправильным выводам из сказанного выше.

Экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития, как он имеет место в действительности. Однако это составляет в наших глазах не недостаток, а огромное достоинство экспериментального анализа. Экспериментальный анализ позволяет вскрыть в отвлеченной форме самую сущность генетического процесса образования понятий. Он дает в наши руки ключ к истинному пониманию и уразумению реального процесса развития понятий, как он протекает в действительной жизни ребенка.

Диалектическое мышление поэтому не противопоставляет логический и исторический методы познания. По известному определению Энгельса, «логический метод исследования есть тот же исторический метод, только освобожденный от его исторической формы и от нарушающих стройность изложения исторических случайностей. Логический ход мысли начинает с того, с чего начинает и история, и его дальнейшее развитие будет представлять собой не что иное, как отражение в абстрактной и теоретически последовательной форме исторического процесса, исправленное отражение, но исправленное соответственно законам, которым нас учит сама историческая действительность, ибо логический способ исследования дает возможность изучить вся-

кий момент развития в его самой зрелой стадии, в его классической форме».

Применяя это общее методологическое положение к нашему конкретному исследованию, мы можем сказать, что и перечисленные нами основные формы конкретного мышления представляют главнейшие моменты развития в их наиболее зрелой стадии, в их классической форме, в их чистом, доведенном до логического предела виде. В действительном ходе развития они встречаются в сложном и смешанном виде, и их логическое описание, как оно подсказывается экспериментальным анализом, представляет отражение в абстрактной форме действительного хода развития понятий.

Таким образом, вскрытые в экспериментальном анализе главнейшие моменты развития понятий должны мыслиться нами исторически и пониматься как отражение главнейших стадий, которые проходит в реальном ходе развития мышление ребенка. Здесь историческое рассмотрение становится ключом к логическому пониманию понятий. Точка зрения развития становится исходной для объяснения всего процесса в целом и каждого его отдельного момента.

Один из современных психологов указывает, что морфологическое рассмотрение сложных психологических образований и проявлений без генетического анализа неизбежно будет несовершенным. «Но, чем сложнее подлежащие изучению процессы, — говорит он, — тем в большей степени они имеют своей предпосылкой прежние переживания, тем больше они нуждаются в четкой постановке проблемы, в методическом сравнении и в понятных связях с точки зрения неизбежностей развития, даже в том случае, если речь идет лишь об элементах деятельности, содержащихся в одном-единственном разрезе сознания».

Чисто морфологическое изучение, как показывает он, является тем более невозможным, чем выше организованность и дифференциация психологических образований. «Без генетического анализа и синтеза, — говорит он, — без исследования предыдущего бытия, того, что некогда составляло одно целое, без общего сравнения всех его составных частей мы никогда не сможем решить, что мы должны рассматривать как бывшее некогда элементарным и что явилось носителем существенных взаимоотношений. Лишь сравнительное исследование многочисленных генетических срезов может открыть нам шаг за шагом действительное строение и связь между отдельными психологическими структурами».

Развитие является ключом к пониманию всякой высшей формы. «Высшим генетическим законом, — говорит Гезелл, — является, по-видимому, следующее: всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии. Развитие не есть простая функция, полностью определяемая икс единицами наследствен-

ности плюс игрек единиц среды. Это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь. Он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообусловленный процесс, а не марионетка, направляемая дерганием двух ниточек» (31, с. 218).

Таким образом, экспериментальный анализ образования понятий неизбежно приводит нас вплотную к функциональному и генетическому анализу. Мы должны попытаться вслед за морфологическим анализом сблизить найденные нами главнейшие формы комплексного мышления с реально встречающимися в процессе детского развития формами мышления. Мы должны ввести историческую перспективу, генетическую точку зрения в экспериментальный анализ. С другой стороны, мы должны осветить реальный ход развития детского мышления с помощью добытых нами в процессе экспериментального анализа данных. Это сближение экспериментального и генетического анализа, эксперимента и действительности неизбежно приводит нас от морфологического анализа комплексного мышления к исследованию комплексов в действии, в их реальном функциональном значении, в их реальной генетической структуре.

Перед нами раскрывается, таким образом, задача сближения морфологического и функционального, экспериментального и генетического анализа. Мы должны проверить фактами реального развития данные экспериментального анализа и осветить действительный ход развития понятий с помощью этих данных.

XII

Итак, основной вывод нашего изучения развития понятий на второй ступени мы могли бы сформулировать в следующем виде: ребенок, находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, благодаря чему становится возможным понимание между ним и взрослыми, но мыслит то же самое иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.

Если это положение действительно правильно, оно может быть проверено функционально. Это значит, что если мы рассмотрим понятия взрослых и комплексы детей в их действии, то различие их психологической природы должно выступить со всей отчетливостью. Если комплекс детей отличается от понятия, то, значит, деятельность комплексного мышления будет протекать иначе, чем деятельность мышления в понятиях. Мы и хотим в дальнейшем кратко сопоставить результаты нашего рас-

смотрения с установленными психологией данными относительно особенностей детского мышления и развития примитивного мышления вообще и таким образом подвергнуть функциональной проверке, испытанию действием найденные нами особенности комплексного мышления.

Первое явление из истории развития детского мышления, которое привлекает в этом случае наше внимание, заключается в общеизвестном факте перенесения значения первых детских слов чисто ассоциативным путем. Если мы проследим, какие группы предметов и как объединяются ребенком при перенесении значения его первых слов, то увидим смешанный пример того, что мы назвали в наших экспериментах ассоциативным комплексом и синкретическим образом.

Приведем пример, заимствованный нами у Идельбергера. Ребенок на 251-м дне обозначает словом «вау-вау» фарфоровую фигурку, изображающую девочку, стоящую на буфете, которую он охотно применяет в игре. На 307-м дне ребенок обозначает тем же словом «вау-вау» собаку, лающую на дворе, портреты дедушки и бабушки, свою игрушечную лошадку, стенные часы. На 331-м дне —меховое боа с собачьей головой, а также другое боа без собачьей головы. При этом он обращает особое внимание на стеклянные глаза. На 334-м дне то же название получает резиновый человечек, который пищит при надавливании, на 396-м дне — черные запонки на рубашке отца. На 433-м дне ребенок произносит то же самое слово, когда он видит на платье жемчужины, а также и тогда, когда замечает термометр для ванны.

Вернер, анализируя этот пример, делает вывод, что словом «вау-вау» ребенок обозначает целое множество предметов, которые могут быть упорядочены следующим образом: во-первых, собаки и игрушечные собаки, а затем маленькие продолговатые, похожие на куклу предметы, как резиновая кукла, термометр для ванны и т.д., и, во-вторых, запонки, жемчужины и тому подобные мелкие предметы. В основу этого объединения положен признак продолговатой формы или блестящих, напоминающих глаз поверхностей.

Мы видим, таким образом, что объединение отдельных конкретных предметов происходит у ребенка по комплексному принципу, и такими естественными комплексами заполняется вся первая глава в истории развития детского слова.

В известном примере, приводимом часто, ребенок называет словом «ква» первоначально утку, плавающую в пруду, затем всякую жидкость, в том числе и молоко, которое он пьет из своей бутылочки. Затем, когда он однажды видит на монете изображение орла, монета также получает то же самое название, и этого оказывается достаточным, чтобы потом все круглые, напоминающие монету предметы получили то же самое название. Мы видим типичный пример цепного комплекса, где каждый пред-

мет включается в комплекс исключительно на основе известного общего признака с другим элементом, причем самый характер этих признаков может подвергаться бесконечному изменению.

Благодаря такому комплексному характеру детского мышления возникает та его своеобразная особенность, что одни и те же слова в различной ситуации могут иметь различное значение, т.е. указывать на различные предметы, причем в исключительных, особо интересных для нас случаях одно и то же слово у ребенка может объединять в себе противоположные значения, если только они могут быть соотнесены друг с другом, как соотносятся друг с другом нож и вилка.

Ребенок, который словом «прежде» обозначает временное отношение как «прежде» так и «после» или употребляет слово «завтра» одинаково для обозначения и завтрашнего и вчерашнего дня, образует полную аналогию к тому давно отмеченному исследователями факту, что и в древних языках — еврейском, китайском и латинском — одно и то же слово соединяло в себе два противоположных значения. Так, римляне одним и тем же словом обозначали «высокий» и «глубокий». Это сочетание противоположных значений в одном слове становится возможным только на основе комплексного мышления, где каждый конкретный предмет, входя в комплекс, не сливается тем самым с другими элементами этого комплекса, а сохраняет всю свою конкретную самостоятельность.

XIII

Есть еще одна чрезвычайно интересная особенность детского мышления, которая может служить превосходным средством функциональной проверки комплексного мышления. У детей, стоящих на более высокой ступени развития, чем в приведенных только что примерах, комплексное мышление принимает обычно уже характер псевдопонятия. Но так как природа псевдопонятия комплексная, то при внешнем сходстве с настоящими понятиями оно все же должно обнаружить различие в действии.

Исследователями давно отмечена одна чрезвычайно интересная особенность мышления, которая описана впервые Леви-Брюлем в отношении примитивных народов, Шторхом — в отношении душевнобольных и Пиаже — в отношении детей. Эту особенность примитивного мышления, составляющую, очевидно, свойство мышления на его ранних генетических ступенях, называют обычно партиципацией. Под этим именем разумеют отношение, которое примитивная мысль устанавливает между двумя предметами или двумя явлениями, рассматриваемыми то как частично тождественные, то как имеющие очень тесное вли-

яние друг на друга, в то время как между ними не существует ни пространственного контакта, ни какой-либо другой понятной причинной связи.

Пиаже, который принимает приведенные определения, приводит богатые наблюдения относительно такой партиципации в мышлении ребенка, т.е. установления ребенком таких связей между различными предметами и действиями, которые с логической точки зрения кажутся совершенно непонятными и не имеют никаких оснований в объективной связи вещей.

Леви-Брюль в качестве наиболее яркого примера партиципации в мышлении примитивного человека приводит следующий случай: северобразильское племя бороро, по сообщению фон ден Штейнена, гордится тем, что члены этого племени являются красными попугаями арара. «Это означает, — говорит Леви-Брюль, — не только то, что они становятся после своей смерти арара, и не только, что арара превращены в племя бороро, — речь идет о чем-то ином». «Бороро, — говорит фон ден Штейнен, который не хотел этому верить, но который должен был убедиться в этом вследствие их категорического утверждения, — совершенно спокойно говорят, что они действительно являются красными арара, как если бы гусеница сказала, что она — бабочка. Это не имя, которое они себе присваивают, это не родство, на котором они настаивают. То, что они разумеют под этим, — это идентичность существ» (31, с. 48—49).

Шторх, подвергший чрезвычайно тщательному анализу архаически примитивное мышление при шизофрении, сумел обнаружить то же самое явление партиципации в мышлении душевнобольных.

Однако самое явление партиципации, думается нам, не получило до сих пор достаточно убедительного психологического объяснения. Это происходит, по нашему мнению, по двум причинам.

Во-первых, потому, что, изучая те особые связи, которые устанавливаются между различными вещами, исследователи обычно изучали это явление исключительно со стороны его содержания как самостоятельный момент, игнорируя при этом те функции, те формы мышления, те интеллектуальные операции, с помощью которых устанавливаются и вырабатываются подобные связи. Исследователи обычно изучали готовый продукт, а не процесс возникновения данного продукта. Отсюда самый продукт примитивного мышления приобретал в их глазах загадочный и неясный характер.

Вторым затруднением в деле правильного психологического объяснения этого явления следует считать, что явление партиципации недостаточно сближается исследователями со всеми другими связями и отношениями, которые устанавливает примитивное мышление. Эти связи попадают в поле зрения иссле-

дователей главным образом благодаря своей исключительности — тогда, когда они резким образом расходятся с привычным для нас логическим мышлением. Утверждение бороро, что они являются красными попугаями, кажется настолько нелепым, с нашей обычной точки зрения, что привлекает в первую очередь внимание исследователей.

Между тем внимательный анализ тех связей, которые устанавливаются примитивным мышлением и с внешней стороны не расходятся с нашей логикой, убеждает нас в том, что в основе и тех и других связей лежит один и тот же по существу механизм комплексного мышления.

Если принять во внимание, что ребенок на данной стадии своего развития обладает комплексным мышлением, что слова являются для него средством обозначения комплексов конкретных предметов, что основная форма устанавливаемых им обобщений и связей — это псевдопонятие, то станет совершенно ясно, что с логической неизбежностью продуктом такого комплексного мышления должна явиться партиципация, т.е. в этом мышлении должны возникнуть связи и отношения между вещами, невозможные и немыслимые с точки зрения мышления в понятиях.

В самом деле, для нас понятно, что одна и та же вещь может войти в различные комплексы по своим различным конкретным признакам и, следовательно, может получить самые различные имена и названия в зависимости от тех комплексов, к которым она будет принадлежать.

Такого рода партиципацию, т.е. отнесение какого-либо конкретного предмета одновременно к двум или нескольким комплексам и отсюда многоименное название одного и того же предмета, мы имели случай наблюдать неоднократно в экспериментальном исследовании. Партиципация при этом не только не является исключением, но, скорее, составляет правило комплексного мышления, и было бы чудом, если бы такие невозможные с точки зрения нашей логики связи, которые обозначаются этим именем, не возникали на каждом шагу в примитивном мышлении.

Равным образом и ключ к пониманию партиципации и мышления примитивных народов надо видеть в том, что это примитивное мышление не совершается в понятиях, что оно носит комплексный характер, что, следовательно, слово получает в этих языках совершенно другое функциональное применение, употребляется иным способом, является не средством образования и носителем понятия, а выступает в качестве фамильного имени для называния объединенных по известному фактическому родству групп конкретных предметов.

Это комплексное мышление, как правильно его называет Вернер, так же, как и у ребенка, с неизбежностью должно при-

вести к такому переплетению комплексов, которое должно порождать из себя партиципацию. В основе этого мышления лежит наглядная группа конкретных предметов. Великолепный анализ этого примитивного мышления, произведенный Вернером, убеждает нас в том, что ключ к пониманию партиципации заложен в своеобразном сочетании речи и мышления, которое характеризует данную стадию в историческом развитии человеческого интеллекта.

Наконец, и мышление шизофреников, как правильно показывает Шторх, также носит такой комплексный характер. В мышлении шизофреников мы встречаемся с множеством своеобразных мотивов и тенденций, относительно которых Шторх замечает, что «всем им присуща общая черта, заключающаяся в том, что они относятся к примитивной ступени мышления. Возникающие у больных единичные представления объединены в комплексные, совокупные качества». От мышления в понятиях шизофреник переходит к более примитивной ступени, которая характеризуется, как это отметил Блейлер, обильным применением образов и символов. «Может быть, наиболее отличительная черта примитивного мышления, — говорит Шторх, — заключается в том, что вместо абстрактных понятий употребляются вполне конкретные образы».

Турнвальд в этом же видит особенность мышления примитивного человека. «Мышление первобытных людей, — говорит он, — пользуется совокупными нерасчлененными впечатлениями от явлений. Они мыслят вполне конкретными образами, в том виде, в каком их дает действительность». Эти наглядные и собирательные образования, которые выступают вместо понятия на первый план в мышлении шизофреников, являются аналогичными понятиям образами, которые заменяют на примитивных ступенях наши логические категориальные структуры (Шторх).

Мы видим, таким образом, что партиципация в мышлении больных, примитивного человека и ребенка при всем глубоком своеобразии, которое отличает эти три типа мышления, является общим формальным симптомом примитивной ступени в развитии мышления, именно симптомом мышления в комплексах и что в основе этого явления везде лежит механизм комплексного мышления и функционального употребления слова в качестве фамильного знака или имени.

Поэтому толкование, которое дает партиципации Леви-Брюль, не представляется нам правильным, потому что, анализируя значение утверждения бороро, что они суть красные попугаи, Леви-Брюль оперирует все время понятиями нашей логики, полагая, что такое утверждение означает в примитивном мышлении идентичность или тождество существ. Невозможно, по нашему мнению, сделать более глубокой ошибки в толковании

этого явления. Если бы бороро мыслили действительно логическими понятиями, то их утверждение нельзя было бы понять иначе, как в этом смысле.

Но так как для бороро слова не являются носителями понятий, а являются только формальными обозначениями конкретных предметов, то для них это утверждение имеет совершенно другой смысл. Слово «арара», которым они обозначают красных попугаев, к которым относят они себя, является общим именем для известного комплекса, к которому относятся и птицы и люди. Это утверждение настолько же не означает идентификации попугаев и людей, насколько указание, что двое людей носят одну и ту же фамилию и находятся в родстве друг с другом, не означает указания на тождество этих существ.

XIV

Но если мы обратимся к истории развития нашей речи, то увидим, что механизм комплексного мышления со всеми присущими ему особенностями лежит в основе развития нашего языка. Первое, что мы узнаем из современного языкознания, это то, что необходимо отличать, по выражению Петерсона, значение слова или выражения от предметного отнесения, т.е. от тех предметов, на которые данное слово или выражение указывает.

Значение может быть одно, а предметы различны, и, наоборот, значения могут быть различны, а предмет один. Скажем ли мы «победитель при Иене» или «побежденный при Ватерлоо», — лицо, на которое мы указываем (Наполеон), одно и то же в обоих случаях. Значение обоих выражений различное. Есть слова, имена собственные, вся функция которых заключается в том, что они указывают на предмет. Таким образом, современное языкознание различает значение и предметную отнесенность слова.

Применяя это к интересующей нас проблеме детского комплексного мышления, мы могли бы сказать, что слова ребенка совпадают со словами взрослого в их предметной отнесенности, т.е. они указывают на одни и те же предметы, относятся к одному и тому же кругу явлений. Но и они не совпадают в своем значении.

Такое совпадение в предметной отнесенности и несовпадение в значении слова, которые открыли мы как главнейшую особенность детского комплексного мышления, составляют снова не исключение, но правило в развитии языка. Мы говорили выше, подытоживая главнейший результат наших исследований, что ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый, т.е. те же предметы, благодаря чему становится воз-

можным понимание, но мыслит то же самое содержание иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.

Эту же самую формулу можно применить всецело к истории развития и к психологии языка в целом. Здесь на каждом шагу находим мы фактическое подтверждение и доказательства, убеждающие нас в правильности этого положения. Для того чтобы слова совпадали в своей предметной отнесенности, нужно, чтобы они указывали на один и тот же предмет. Но они могут различными способами указывать на один и тот же предмет.

Типичным примером такого совпадения предметной отнесенности при несовпадении мыслительных операций, лежащих в основе значения слова, является наличие синонимов в каждом языке. Слово «луна» и «месяц» в русском языке обозначают один и тот же предмет, но они обозначают его различными способами, запечатленными в истории развития каждого слова. «Луна» по своему происхождению связана с латинским словом, обозначающим «капризный», «непостоянный», «прихотливый». Человек, назвавший Луну этим именем, хотел, очевидно, выделить признак изменчивости ее формы, переход ее из одной фазы в другую как существенное отличие ее от других небесных тел.

Слово «месяц» связано по своему значению со значением «измерять». «Месяц» — значит «измеритель». Человек, назвавший месяц этим именем, хотел указать на него, выделив другое свойство, именно то, что с помощью измерения лунных фаз можно исчислять время.

Так вот: относительно слов ребенка и взрослого можно сказать, что они являются синонимами в том смысле, что они указывают на один и тот же предмет. Они являются названиями одних и тех же вещей, они совпадают в своей номинативной функции, но лежащие в основе их мыслительные операции различны. Тот способ, с помощью которого ребенок и взрослый приходят к этому называнию, та операция, с помощью которой они мыслят данный предмет, и эквивалентное этой операции значение слова — оказываются в обоих случаях существенно различными.

Точно так же одни и те же предметы в различных языках совпадают по своей номинативной функции, но в разных языках один и тот же предмет может называться по совершенно различным признакам. По-русски «портной» происходит от древнерусского «порт» — «кусок ткани», «покрывало». По-французски и по-немецки тот же предмет обозначается по другому признаку — от слова «кроить», «резать».

«Итак, — формулируем это положение, — в том, что принято называть значением слова, необходимо различать два момента: значение выражения в собственном смысле и его функцию — в качестве названия относиться к тому или иному предмету, его предметную отнесенность». Отсюда ясно, что, говоря о значении

слова, необходимо различать значение слова в собственном смысле и заключенное в слове указание на предмет (Шор).

Нам думается, что различение значения слова и отношения его к тому или иному предмету, различение значения и названия в слове дает в наши руки ключ к правильному анализу развития детского мышления на его ранних ступенях. С полным основанием Шор отмечает, что различие между этими двумя моментами, между значением (или содержанием выражения) и предметом, на который оно указывает в так называемом значении слова, ясно выступает в развитии детской лексики. Слова ребенка могут совпадать со словами взрослого в их предметной отнесенности и не совпадать в значении.

Если мы обратимся к истории развития слова в каждом языке и к перенесению значения слова, то увидим, как это ни кажется странным с первого взгляда, что слово в процессе своего развития меняет свое значение таким же образом, как у ребенка. Как в приведенном выше примере целый ряд самых разнообразных, с нашей точки зрения несоотносимых друг с другом предметов получил у ребенка одно и то же общее название — «вау-вау», так же и в истории развития слова мы найдем такие переносы значения, которые указывают на то, что в основе их лежит механизм комплексного мышления, что слова употребляются и применяются при этом иным способом, нежели в развитом мышлении, пользующемся понятиями.

Возьмем для примера историю русского слова «сутки». Первоначально оно означало «шов», «место соединения двух кусков ткани», «нечто сотканное вместе». Затем оно стало обозначать всякий стык, угол в избе, место схождения двух стен. Далее в переносном смысле оно стало обозначать сумерки — место стыка дня и ночи, а затем уже, охватывая время от сумерек до сумерек, или период времени, включающий утренние и вечерние сумерки, оно стало означать «день и ночь», т.е. сутки в настоящем смысле этого слова.

Мы видим, таким образом, что такие разнородные явления, как шов, угол в избе, сумерки, сутки, объединяются в историческом развитии этого слова в один комплекс по тому же самому образному признаку, по которому объединяет в комплекс различные предметы ребенок.

«Всякого, кто впервые начинает заниматься вопросами этимологии, поражает бессодержательность высказываний, заключенных в названии предмета», — говорит Шор. Почему «свинья» и «женщина» одинаково значат «родящая», «медведь» и «бобр» одинаково называются «бурыми», почему «измеряющий» должно означать именно «месяц», «ревущий» — «бык», «колючий» — «бор». Если мы проследим историю этих слов, мы узнаем, что в основе их лежит не логическая необходимость и даже не связи, устанавливаемые в понятиях, а чисто образные конкретные ком-

плексы, связи совершенно того же характера, какие мы имели возможность изучать в мышлении ребенка. Выделяется какой-нибудь конкретный признак, по которому предмет получает свое название.

«Корова» означает «рогатая», но от того же корня в других языках произошли аналогичные слова, означающие тоже рогатое, но указывающие на козу, оленя или других рогатых животных. «Мышь» значит «вор», «бык» значит «ревущий», «дочь» значит «доильщица», «дитя» и «дева» связаны с глаголом «доить» и означали сосунка и кормилицу.

Если мы проследим, по какому закону объединяются семьи слов, то увидим, что новые явления и предметы называются обычно по одному признаку, который не является существенным с точки зрения логики и не выражает логически сущность данного явления. Название никогда не бывает в начале своего возникновения понятием. Поэтому с логической точки зрения название, с одной стороны, оказывается недостаточным, так как оно оказывается слишком узким, а с другой — является слишком широким. Так, «рогатая» в качестве названия для коровы или «вор» в качестве названия мыши является слишком узким в том отношении, что и корова и мышь не исчерпываются теми признаками, которые запечатлены в названии.

С другой стороны, они являются слишком широкими, потому что такие же имена приложимы еще к целому ряду предметов. Поэтому в истории языка мы наблюдаем постоянную, не прекращающуюся ни на один день борьбу между мышлением в понятиях и древним мышлением в комплексах. Комплексное название, выделенное по известному признаку, вступает в противоречие с понятием, которое оно обозначает, и в результате происходит борьба между понятием и образом, лежащим в основе слова. Образ стирается, забывается, вытесняется из сознания говорящего, и связь между звуком и понятием как значением слова становится для нас уже непонятной.

Никто, например, из говорящих сейчас по-русски, говоря «окно», не знает, что оно значит то, куда смотрят или куда проходит свет, и не заключает в себе никакого намека не только на раму и т.п., но даже и понятие отверстия. Между тем, словом «окно» мы называем обычно раму со стеклами и совершенно забываем о связи этого слова со словом «окно».

Точно так же «чернила» первоначально обозначали жидкость для писания, указывая на ее внешний признак — черный цвет. Человек, назвавший этот предмет чернилами, включил его в комплекс черных вещей чисто ассоциативным путем. Это не мешает нам сейчас говорить о красных, зеленых и синих чернилах, забывая, что с точки зрения образной такое словосочетание является нелепостью.

Если мы обратимся к перенесению названий, то увидим, что

эти названия переносятся по ассоциации, по смежности или по сходству образным путем, т.е. не по закону логического мышления, а по закону комплексного мышления. В образовании новых слов мы и сейчас наблюдаем целый ряд чрезвычайно интересных процессов такого комплексного отнесения самых различных предметов к одной и той же группе. Например, когда мы говорим о горлышке бутылки, о ножке стола, о ручке двери, о рукаве реки, мы производим именно такое комплексное отнесение предмета к одной общей группе.

Сущность подобного перенесения названия в том, что функция, выполняемая здесь словом, не есть функция семасиологическая, осмысливающая. Слово выполняет здесь функцию номинативную, указывающую. Оно указывает, называет вещь. Другими словами, слово является здесь не знаком некоторого смысла, с которым оно связано в акте мышления, а чувственно данной вещи, ассоциативно связанной с другой чувственно воспринимаемой вещью. А поскольку название связано с обозначаемой им вещью путем ассоциации, то перенесение названия обычно происходит по разнообразным ассоциациям, реконструировать которые невозможно без точного знания исторической обстановки акта переноса названия.

Это означает, что в основе такого перенесения лежат совершенно конкретные фактические связи, как и в основе комплексов, образуемых в мышлении ребенка. Применяя это к детской речи, мы могли бы сказать, что при понимании ребенком речи взрослого происходит нечто подобное тому, на что мы указывали в приведенных выше примерах. Произнося одно и то же слово, ребенок и взрослый относят его к одному и тому же лицу или предмету, скажем, к Наполеону, но один мыслит его как победителя при Иене, а другой — как побежденного при Ватерлоо.

По выражению Потебни, язык есть средство понимать самого себя. Поэтому мы должны изучить ту функцию, которую язык или речь выполняет в отношении собственного мышления ребенка, и здесь мы должны установить, что ребенок с помощью речи понимает самого себя иначе, чем с помощью той же речи понимает взрослого. Это значит, что акты мышления, совершаемые ребенком с помощью речи, не совпадают с операциями, производимыми в мышлении взрослого человека при произнесении того же самого слова.

Мы уже приводили мнение одного из авторов, который говорит, что первичное слово никак нельзя принять за простой знак понятия. Оно — скорее образ, скорее картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем. Оно — именно художественное произведение. И поэтому оно имеет конкретный комплексный характер и может обозначать одновременно несколько предметов, одинаково относимых к одному и тому же комплексу.

Правильнее сказать: называя предмет с помощью такого рисунка-понятия, человек относит его к известному комплексу, связывая его в одну группу с целым рядом других предметов. С полным основанием Погодин говорит относительно происхождения слова «весло» от слова «вести», что, скорее, словом «весло» можно было назвать лодку как средство перевозки, или лошадь, которая везет, или повозку. Мы видим, что все эти предметы относятся как бы к одному комплексу, как это мы наблюдаем и в мышлении ребенка.

XV

Чрезвычайно интересным примером чисто комплексного мышления является речь глухонемых детей, у которых отсутствует основная причина образования детских псевдопонятий. Мы указывали выше, что в основе образования псевдопонятий лежит то обстоятельство, что ребенок не свободно образует комплексы, объединяя предметы в целостные группы, но что он находит в речи взрослых слова, связанные с определенными группами предметов. Отсюда детский комплекс совпадает по своей предметной отнесенности с понятиями взрослого человека. Ребенок и взрослый, понимающие друг друга при произнесении слова «собака», относят это слово к одному и тому же предмету, имея в виду одно и то же конкретное содержание, но один при этом мыслит конкретный комплекс собак, а другой — абстрактное понятие о собаке.

В речи глухонемых детей это обстоятельство теряет свою силу, ибо они лишены речевого общения со взрослыми и, предоставленные сами себе, свободно образуют комплексы, обозначаемые одним и тем же словом. Благодаря этому особенности комплексного мышления выступают у них на первый план с особой отчетливостью и ясностью.

Так, в языке глухонемых зуб может иметь три различных значения. Он означает белый, камень и зуб. Эти различные названия связаны в один комплекс, который в своем дальнейшем развитии требует присоединения еще указательного или изобразительного жеста, чтобы определить предметную отнесенность данного значения. В языке глухонемых обе эти функции слова, так сказать, физически разъединены. Глухонемой показывает зуб, а потом, указывая на его поверхность или изображая рукой бросание, указывает на то, к какому предмету должно быть отнесено данное слово.

В мышлении взрослого человека мы также наблюдаем на каждом шагу чрезвычайно интересное явление. Оно заключается в том, что, хотя мышлению взрослого человека доступно об-

разование понятий и оперирование ими, тем не менее далеко не все его мышление заполнено этими операциями.

Если мы возьмем самые примитивные формы человеческого мышления так, как они проявляются в сновидении, то увидим там этот древний примитивный механизм комплексного мышления, наглядного слияния, сгущения и передвижения образов. Изучение тех обобщений, которые наблюдаются в сновидении, как правильно указывает Кречмер, является ключом к правильному пониманию примитивного мышления и разрушает тот предрассудок, что обобщение в мышлении выступает только в своей наиболее развитой форме, именно в форме понятий.

Исследования Иенша обнаружили, что в сфере чисто наглядного мышления существуют особые обобщения или объединения образов, которые являются как бы конкретными аналогами понятий, или наглядными понятиями, и которые Иенш называет осмысленной композицией и флюксией. В мышлении взрослого человека мы на каждом шагу наблюдаем переход от мышления в понятиях к мышлению конкретному, комплексному, к мышлению переходному.

Псевдопонятия составляют не только исключительное достояние ребенка. В псевдопонятиях происходит и мышление в нашей обыденной жизни чрезвычайно часто.

С точки зрения диалектической логики понятия, как они встречаются в нашей житейской речи, не являются понятиями в собственном смысле этого слова. Они являются, скорее, общими представлениями о вещах. Однако не подлежит никакому сомнению, что они представляют собой переходную ступень от комплексов и псевдопонятий к истинным понятиям в диалектическом смысле этого слова.

XVI

Описанное нами комплексное мышление ребенка составляет только первый корень в истории развития его понятий. Но развитие детских понятий имеет еще и второй корень. Этот второй корень составляет третью большую ступень в развитии детского мышления, которая в свою очередь, подобно второй, распадается на целый ряд отдельных фаз, или стадий. В этом смысле рассмотренное нами выше псевдопонятие составляет переходную ступень между комплексным мышлением и между другим корнем, или источником, в развитии детских понятий.

Мы уже оговаривали выше, что в нашем изложении ход развития детских понятий представлен так, как он выясняется в искусственных условиях экспериментального анализа. Эти искусственные условия представляют процесс развития понятий в его

логической последовательности и поэтому неизбежно отклоняются от действительного хода развития понятий. Поэтому последовательность отдельных ступеней и отдельных фаз внутри каждой ступени в действительном ходе развития детского мышления и в нашем изображении не совпадают друг с другом.

Мы придерживаемся все время генетического пути рассмотрения интересующей нас проблемы, но отдельные генетические моменты мы пытаемся представить в их самой зрелой, самой классической форме, и поэтому с неизбежностью отступаем от того сложного, извилистого и подчас зигзагообразного пути, которым в действительности совершается развитие детских понятий.

Так и на этот раз, переходя к описанию третьей, последней ступени в развитии детского мышления, мы должны сказать, что на деле первые фазы этой третьей ступени хронологически не следуют обязательно после того, как комплексное мышление завершило полный круг своего развития. Напротив, мы видели, что высшие формы комплексного мышления в виде псевдопонятий являются такой переходной формой, на которой задерживается и наше житейское мышление, опирающееся на нашу обычную речь.

Между тем, первичные начатки тех форм, которые мы должны сейчас описать, по времени значительно предшествуют образованию псевдопонятий, но по своей логической сущности они представляют, как уже сказано, второй и как бы самостоятельный корень в истории развития понятий, и, как мы сейчас увидим, они выполняют совершенно другую генетическую функцию, т.е. играют другую роль в процессе развития детского мышления.

Для описываемого нами выше комплексного мышления самым характерным является момент установления связей и отношений, которые составляют основу такого типа мышления. Мышление ребенка на этой стадии комплексирует отдельные воспринимаемые им предметы, связывает их в известные группы и тем самым закладывает первые основы объединения разрозненных впечатлений, совершает первые шаги по пути обобщения разрозненных элементов опыта.

Но понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, оно предполагает также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны.

В этом отношении комплексное мышление оказывается беспомощным. Оно все проникнуто переизбытком или перепроизводством связей и слабостью абстрагирования. Процесс выделения признаков в комплексном мышлении чрезвычайно слаб. Между тем, как уже сказано, подлинное понятие в такой же мере

опирается на процессы анализа, как и на процессы синтеза. Расчленение и связывание составляют в одинаковой мере необходимые внутренние моменты при построении понятия. Анализ и синтез, по известному выражению Гете, так же предполагают друг друга, как вдох и выдох. Все это в одинаковой мере приложимо не только к мышлению в целом, но и к построению отдельного понятия.

Если бы мы хотели проследить действительный ход развития детского мышления, мы, конечно, не нашли бы в расчлененном виде отдельной изолированной линии развития функции образования комплексов и отдельной линии расчленения целого на отдельные элементы.

В самом деле, то и другое встречается в слитном, сплавленном виде, и только в интересах научного анализа мы представляем обе эти линии в разделенном виде, стремясь с возможно большей отчетливостью проследить каждую из них. Однако такое расчленение этих линий является не просто условным приемом нашего рассмотрения, который по произволу мы могли бы заменить любым другим приемом. Напротив, оно коренится в самой природе вещей, ибо психологическая природа одной и другой функций существенно различна.

Итак, мы видим, что генетической функцией третьей ступени в развитии детского мышления является развитие расчленений, анализа, абстракции. В этом отношении первая фаза этой третьей ступени стоит чрезвычайно близко к псевдопонятию. Это объединение различных конкретных предметов создано на основе максимального сходства между его элементами. Так как это сходство никогда не бывает полным, то здесь мы имеем с психологической стороны чрезвычайно интересное положение, заключающееся в том, что ребенок ставит в очевидно неодинаково благоприятные условия, в смысле внимания, различные признаки данного предмета.

Те признаки, которые отражают в своей совокупности максимальное сходство с заданным ему образцом, становятся как бы в центр внимания и тем самым как бы выделяются, абстрагируются от остальных признаков, которые остаются на периферии внимания. Здесь впервые выступает со всей отчетливостью тот процесс абстракции, который носит часто плохо различимый характер благодаря тому, что абстрагируется целая, недостаточно расчлененная внутри себя группа признаков, иногда просто по смутному впечатлению общности, а не на основе четкого выделения отдельных признаков.

Но все же брешь в целостном восприятии ребенка пробита. Признаки разделились на две неравные части, возникли те два процесса, которые в школе Кюльпе получили название позитивной и негативной абстракции. Конкретный предмет уже не всеми своими признаками, не во всей своей фактической полно-

те входит в комплекс, включается в обобщение, но он оставляет за порогом этого комплекса, вступая в него, часть своих признаков, он обедняется, зато те признаки, которые послужили основанием для включения его в комплекс, выступают особенно рельефно в мышлении ребенка. Это обобщение, созданное ребенком на основе максимального сходства, является одновременно и более бедным и более богатым процессом, чем псевдопонятие.

Оно богаче, чем псевдопонятие, потому что построено на выделении важного и существенного из общей группы воспринимаемых признаков. Оно беднее псевдопонятия, потому что связи, на которых держится это построение, чрезвычайно бедны, они исчерпываются только смутным впечатлением общности или максимального сходства.

XVII

Второй фазой в том же самом процессе развития понятий является та фаза, которую можно было бы назвать стадией потенциальных понятий. В экспериментальных условиях ребенок, находящийся в этой фазе своего развития, выделяет обычно группу обобщаемых им предметов, объединенных по одному общему признаку.

Перед нами снова картина, которая с первого взгляда очень близко напоминает псевдопонятие и которая по внешнему виду может быть так же, как и псевдопонятие, принята за законченное понятие в собственном смысле слова. Такой же точно продукт мог бы получиться и в результате мышления взрослого человека, оперирующего понятиями.

Эта обманчивая видимость, это внешнее сходство с истинным понятием роднят потенциальное понятие с псевдопонятием. Но природа их существенно иная.

Различие истинного и потенциального понятия введено было в психологию Гроосом, который сделал это различие исходной точкой своего анализа понятий. «Потенциальное понятие, — говорит Гроос, — может быть не чем иным, как действием привычки. В этом случае в своей самой элементарной форме оно состоит в том, что мы ожидаем, или, лучше сказать, устанавливаемся на то, что сходные поводы вызывают сходные общие впечатления». «Если «потенциальное понятие» действительно таково, каким мы его только что описали как установку на привычное, то оно во всяком случае очень рано появляется у ребенка...» «Я думаю, что оно есть необходимое условие, предшествующее появлению интеллектуальных оценок, но само по себе не имеет ничего интеллектуального» (33, с. 196). Таким образом, это потенциальное понятие является доинтел-

лектуальным образованием, которое возникает в истории развития мышления чрезвычайно рано.

В этом отношении большинство современных психологов согласно с тем, что потенциальное понятие в том виде, как мы его сейчас описали, свойственно уже и мышлению животного. В этом смысле, думается нам, совершенно прав Кро, который возражает против общепринятого утверждения, что абстракция появляется впервые в переходном возрасте. «Изолирующая абстракция, — говорил он, — может быть установлена уже у животных».

И действительно, специальные опыты относительно абстрагирования формы и цвета у домашней курицы показали, что если не потенциальное понятие в собственном смысле этого слова, то нечто, чрезвычайно близкое к нему, заключающееся в изолировании или выделении отдельных признаков, имеет свое место на чрезвычайно ранних ступенях развития поведения в животном ряду.

С этой точки зрения совершенно прав Гроос, который, подразумевая под потенциальным понятием установку на обычную реакцию, отказывается видеть в нем признак развития детского мышления и причисляет его с генетической точки зрения к доинтеллектуальным процессам. «Наши первоначальные потенциальные понятия, — говорит он, — доинтеллектуальны. Действие этих потенциальных понятий может быть выяснено без допущения логических процессов». В этом случае «отношение между словом и тем, что мы называем его значением, иногда может быть простой ассоциацией, которая не содержит в себе настоящего значения слова» (33, с. 201 и сл.).

Если мы обратимся к первым словам ребенка, то увидим, что они действительно по своему значению приближаются к этим потенциальным понятиям. Потенциальными эти понятия являются, во-первых, по практической своей отнесенности к известному кругу предметов, а во-вторых, по лежащему в их основе процессу изолирующей абстракции. Они являются понятиями в возможности, которые еще не актуализировали эту возможность. Это не понятие, но это нечто такое, что может стать таковым.

В этом смысле Бюлер проводит совершенно законную аналогию между тем, как ребенок употребляет одно из привычных слов при виде нового предмета, и между тем, как обезьяна узнает во многих вещах, которые в другое время не напомнили бы ей палку, сходство с палкой, если она находится в таких обстоятельствах, при которых палка оказывается для нее полезна. Опыты Келера с употреблением орудия у шимпанзе показали, что обезьяна, однажды применившая палку в качестве орудия для овладения целью, уже затем распространяет это значение орудия на все другие предметы, имеющие что-либо общее с палкой и могущие выполнять функции палки.

Внешнее сходство с нашим понятием разительное. И такое явление действительно заслуживает названия потенциального понятия. Келер следующим образом формулирует результаты своих наблюдений над шимпанзе в этом отношении. «Если сказать, — говорил он, — что попадающаяся на глаза палка получила определенное функциональное значение для известных положений, что это значение распространяется на все другие предметы, каковы бы они ни были вообще, но имеющие с палкой объективно известные общие черты в смысле формы и плотности, — то мы прямо приходим к единственному воззрению, которое совпадает с наблюдаемым поведением животных».

Эти опыты показали, что обезьяна начинает применять в качестве палки поля соломенной шляпы, башмаки, проволоку, соломинку, полотенце, т.е. самые разнообразные предметы, обладающие продолговатой формой и могущие по внешнему виду служить заменой палки. Мы видим, таким образом, что здесь возникает также обобщение целого ряда конкретных предметов в известном отношении.

И вся разница с потенциальным понятием Грооса заключается только в том, что там речь идет о сходных впечатлениях, а здесь — о сходном функциональном значении. Там потенциальное понятие вырабатывается в области наглядного мышления, здесь — в области практического, действенного мышления. Такого рода двигательные понятия, или динамические понятия, по выражению Вернера, такого рода функциональные значения, по выражению Келера, как известно, существуют в детском мышлении довольно долго, вплоть до наступления школьного возраста. Как известно, детское определение понятий носит такой функциональный характер. Для ребенка определить предмет или понятие равноценно тому, чтобы назвать, что этот предмет делает или, еще чаще, что можно сделать с этим предметом.

Когда речь идет об определении отвлеченных понятий, то все равно при их определении на первый план выступает конкретная, обычно действенная ситуация, которая и является эквивалентом детского значения слова. Мессер в своем исследовании мышления и речи приводит чрезвычайно типичное в этом отношении определение абстрактного понятия, данное одним из учащихся первого года обучения. «Разум, — говорит ребенок, — это когда мне жарко и я не пью воды». Такого рода конкретное и функциональное значение составляет единственную психологическую основу потенциального понятия.

Мы могли бы напомнить, что уже в комплексном мышлении такого рода потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль, часто объединяясь с построением комплексов. Так, например, в ассоциативном комплексе и во многих других типах комплекса, как мы видели выше, построение комплекса предполагает выделение известного признака, общего различным элементам.

Правда, для чистого комплексного мышления характерно то, что этот признак является в высшей степени неустойчивым, что он уступает свое место другому признаку и что он не является ни в какой степени привилегированным по сравнению со всеми остальными. Не то характерно для потенциального понятия. Здесь данный признак, служащий основой для включения предмета в известную общую группу, является привилегированным признаком, абстрагированным от той конкретной группы признаков, с которыми он фактически связан.

Напомним, что в истории развития наших слов подобные потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль. Мы приводили выше много примеров того, как всякое новое слово возникает на основе выделения одного какого-нибудь признака, бросающегося в глаза и служащего основой для построения обобщения ряда предметов, называемых или обозначаемых одним и тем же словом. Эти потенциальные понятия часто так и остаются на данной стадии своего развития, не переходя в истинные понятия.

Во всяком случае они играют чрезвычайно важную роль в деле развития детских понятий. Эта роль заключается в том, что здесь впервые с помощью абстрагирования отдельных признаков ребенок разрушает конкретную ситуацию, конкретную связь признаков и тем самым создает необходимую предпосылку для нового объединения этих признаков на новой основе. Только овладение процессом абстрагирования вместе с развитием комплексного мышления способно привести ребенка к образованию истинных понятий. Это образование истинных понятий и составляет четвертую и последнюю фазу в развитии детского мышления.

Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую его действительность. При этом, как мы уже говорили выше, эксперимент показывает, что решающая роль в деле образования истинного понятия принадлежит слову. Именно с помощью слова ребенок произвольно направляет свое внимание на одни признаки, с помощью слова он их синтезирует, с помощью слова он символизирует абстрактное понятие и оперирует им как высшим знаком из всех, которые создало человеческое мышление.

Правда, уже и в комплексном мышлении отчетливо выступает роль слова. Комплексное мышление в том смысле, как мы описали его выше, невозможно без слова, которое выступает в роли фамильного имени, объединяющего группы родственных по впечатлению предметов. В этом смысле мы в отличие от ряда авторов различаем комплексное мышление как известную стадию в развитии вербального мышления от того бессловесного

наглядного мышления, которое характеризует представления животных и которое иные авторы, как Вернер, также называют комплексным в силу присущей ему тенденции к слиянию отдельных впечатлений.

В таком смысле эти авторы склонны поставить знак равенства между процессами сгущения и передвигания, как они проявляются в сновидении, и между комплексным мышлением примитивных народов[1], которое является одной из высших форм вербального мышления, продуктом длительной исторической эволюции человеческого интеллекта и неизбежным предшественником мышления в понятиях. Некоторые авторитеты, как Фолькельт, идут еще дальше и склонны отождествлять эмоционально подобное комплексное мышление пауков с примитивным словесным мышлением ребенка.

С нашей точки зрения, между тем и другим существует принципиальная разница, которая отделяет продукт биологической эволюции, натуральную форму мышления, от исторически возникшей формы человеческого интеллекта. Однако признание того, что слово играет решающую роль в комплексном мышлении, нисколько не заставляет нас отождествлять эту роль слова при мышлении в комплексах и при мышлении в понятиях.

Напротив, самое отличие комплекса от понятия мы видим в первую очередь в том, что одно обобщение является результатом одного функционального употребления слова, другое возникает как результат совершенно иного функционального применения этого слова. Слово есть знак. Этим знаком можно пользоваться по-разному, его можно применять различным способом. Оно может служить средством для различных интеллектуальных операций, и именно различные интеллектуальные операции, совершаемые с помощью слова, и приводят к основному различию между комплексом и понятием.

XVIII

Важнейшим генетическим выводом всего нашего исследования в той связи, которая нас интересует, является основное положение, гласящее, что ребенок приходит к мышлению в понятиях, что он завершает третью ступень развития своего интеллекта только в переходном возрасте.

[1]«Этот примитивный вид мышления, — говорит Кречмер, — обозначают так же, как комплексное мышление (Прейс), поскольку нередко переходящие друг в друга и сплавляющиеся в конгломераты комплексы образов занимают еще здесь место резко разграниченных и абстрактных понятий» (34, с. 83). Все авторы согласно видят в этом типе мышления «образную предварительную стадию в процессе образования понятий».

В экспериментах, имеющих цель исследовать мышление подростка, мы имели случай наблюдать, как вместе с интеллектуальным ростом подростка все больше и больше отступают на задний план примитивные формы синкретического и комплексного мышления, как становятся все реже и реже в его мышлении потенциальные понятия и как вначале редко, а потом все чаще в процессе мышления он начинает пользоваться истинными понятиями.

Однако нельзя представить себе этот процесс смены отдельных форм мышления и отдельных фаз в его развитии как чисто механический процесс, где каждая новая фаза наступает тогда, когда предшествующая совершенно закончена и завершена. Картина развития оказывается много сложнее. Различные генетические формы сосуществуют, как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох. Это положение является не исключением, но, скорее, правилом для развития всего поведения в целом. Мы знаем, что поведение человека не находится постоянно на одном и том же верхнем, или высшем, плане своего развития. Самые новые и молодые, совсем недавно в истории человечества возникшие формы уживаются в поведении человека бок о бок с самыми древними, и суточная смена различных форм поведения, как это прекрасно показал П.П. Блонский, по существу повторяет моготысячелетнюю историю развития поведения.

То же самое оказывается справедливым и в отношении развития детского мышления. И здесь ребенок, овладевающий высшей формой мышления — понятиями, отнюдь не расстается с более элементарными формами. Еще долгое время они продолжают быть количественно преобладающими и господствующей формой мышления в целом ряде областей его опыта. Даже взрослый человек, как мы указывали прежде, далеко не всегда мыслит в понятиях. Очень часто мышление его совершается на уровне комплексного мышления, иногда опускаясь к еще более элементарным, более примитивным формам.

Но и сами понятия и подростка и взрослого человека, поскольку применение их ограничивается сферой чисто житейского опыта, часто не поднимаются выше уровня псевдопонятий и, обладая всеми признаками понятия с формально-логической точки зрения, все же не являются понятиями с точки зрения диалектической логики, оставаясь не больше чем общими представлениями, т.е. комплексами.

Переходный возраст, таким образом, является не возрастом завершения, но возрастом кризиса и созревания мышления. В отношении высшей формы мышления, доступной человеческому уму, этот возраст является также переходным, как и во всех остальных отношениях. Этот переходный характер мышления подростка становится особенно ясным тогда, когда мы берем его

понятие не в готовом виде, а в действии и подвергаем его функциональному испытанию, так как в действии, в процессе применения, эти образования обнаруживают истинную психологическую природу. Вместе с тем, изучая понятие в действии, мы открываем и некоторую чрезвычайно важную психологическую закономерность, лежащую в основе этой новой формы мышления и проливающую свет на характер интеллектуальной деятельности подростка в целом и, как увидим дальше, на развитие его личности и миросозерцания.

Первое, что заслуживает быть отмеченным в этой области, — это глубокое расхождение, которое выражается в эксперименте, между образованием понятия и его словесным определением. Это расхождение сохраняет свою силу не только у подростка, но и в мышлении взрослого человека, даже в чрезвычайно развитом подчас мышлении. Наличие понятия и сознание этого понятия не совпадают ни в смысле момента появления, ни в смысле своего функционирования. Первое может появиться раньше и действовать независимо от второго. Анализ действительности с помощью понятий возникает значительно раньше, чем анализ самих понятий.

Это наглядно обнаруживается в экспериментах с подростками, которые сплошь и рядом показывают как самую характерную черту возраста, свидетельствующую о переходном характере мышления, расхождение между словом и делом в образовании понятий. Подросток образует понятие, он правильно его применяет в конкретной ситуации, но как только дело касается словесного определения этого понятия, то сейчас же его мышление наталкивается на чрезвычайные затруднения и определение понятия оказывается значительно уже, чем живое пользование этим понятием. В таком факте мы видим прямое подтверждение того обстоятельства, что понятия возникают не просто в результате логической обработки тех или иных элементов опыта, что ребенок не додумывается до своих понятий, но что они возникают у него совсем другим путем и лишь позже осознаются и логизируются.

Здесь же обнаруживается и другой момент, характерный для применения понятий в переходном возрасте. Этот момент заключается в том, что подросток пользуется понятием в наглядной ситуации. Тогда, когда это понятие еще не оторвалось от конкретной, наглядно воспринимаемой ситуации, оно руководит мышлением подростка наиболее легко и безошибочно. Значительно больше трудностей представляет процесс переноса понятий, т.е. применение этого опыта к совершенно другим и разнородным вещам, когда выделенные, но синтезированные в понятии признаки встречаются в совершенно другом конкретном окружении других признаков и когда сами они даны в совершенно других конкретных пропорциях. При изменении на-

глядной или конкретной ситуации применение понятия, выработанного в другой ситуации, оказывается значительно затрудненным. Но этот перенос все же, как правило, удается подростку уже в первой стадии созревания его мышления.

Значительно больше трудностей представляет процесс определения такого понятия, когда понятие отрывается от той конкретной ситуации, в которой оно было выработано, когда оно вообще не опирается на конкретные впечатления и когда оно начинает двигаться в совершенно абстрактном плане. Здесь словесное определение этого понятия, умение четко осознать и определить его вызывают значительные трудности, и в эксперименте очень часто приходится наблюдать, как ребенок или подросток, на деле решивший задачу образования понятия правильно, при определении уже образованного понятия опускается на более примитивную ступень и начинает при определении понятия перечислять конкретные предметы, охватываемые этим понятием в данной конкретной ситуации.

Таким образом, подросток применяет слово в качестве понятия, а определяет слово в качестве комплекса. Это чрезвычайно характерная для мышления в переходную эпоху форма, колеблющаяся между комплексным мышлением и мышлением в понятиях.

Но наибольшие трудности, которые преодолеваются подростком обычно только к самому окончанию переходного возраста, представляет дальнейшее перенесение смысла или значения выработанного понятия на новые и новые конкретные ситуации, которые мыслятся им также в абстрактном плане.

Путь от абстрактного к конкретному оказывается здесь не менее трудным, чем в свое время был путь восхождения от конкретного к абстрактному.

Здесь эксперимент не оставляет никакого сомнения в том, что обычная картина образования понятий, как она рисовалась традиционной психологией, следовавшей при этом описании рабски за формально-логическим описанием процесса образования понятий, совершенно не соответствует действительности. В традиционной психологии процесс образования понятий рисовался следующим образом. В основе понятия лежит ряд конкретных представлений.

Возьмем, говорит один из психологов, пример — понятие дерева. Оно получается из ряда сходных представлений дерева. «Понятие возникает из представлений единичных сходных предметов». Далее идет схема, которая поясняет процесс образования понятия и которая представляет его в следующем виде. Положим, я имел случай наблюдать три различных дерева. Представления этих трех деревьев могут быть разложены на свои составные части, из которых каждая обозначает форму, цвет или

величину отдельных деревьев. Остальные составные части этих представлений оказываются сходными.

Между сходными частями этих представлений должна произойти ассимиляция, результатом чего явится общее представление данного признака. Затем благодаря синтезу этих представлений получается одно общее представление, или понятие дерева.

С этой точки зрения образование понятий происходит таким же способом, каким на коллективной фотографии Гальтона получается фамильный портрет различных лиц, принадлежащих к одной и той же семье. Как известно, основа этой фотографии заключается в том, что на одной и той же пластинке запечатлеваются образы отдельных членов данной семьи. Эти образы налагаются друг на друга так, что сходные и часто повторяющиеся черты, общие многим членам данной семьи, выступают с резкой, подчеркнутой рельефностью, а черты случайные, индивидуальные, различные у отдельных индивидуумов, налагаясь друг на друга, взаимно стирают и затушевывают друг друга.

Таким образом получается выделение сходных черт, и совокупность этих выделенных общих признаков ряда сходных предметов и черт является с традиционной точки зрения понятием в собственном смысле этого слова. Нельзя представить себе ничего более ложного с точки зрения действительного хода развития понятий, чем эта логизированная картина, нарисованная с помощью приведенной выше схемы.

В самом деле, как это давно уже отмечено психологами и как это показывают наши эксперименты с отчетливой ясностью, образование понятий подростка никогда не идет тем логическим путем, каким рисует процесс образования понятий традиционная схема. Исследования Фогеля показали, что ребенок, «по-видимому, не входит в область отвлеченных понятий, отправляясь от специальных видов и поднимаясь все выше. Напротив, сначала он пользуется наиболее общими понятиями. К рядам, занимающим среднее место, он приходит не путем абстракции, идя снизу вверх, а путем определения, переходя от высшего к низшему. Развитие представления у ребенка идет от недифференцированного к дифференцированному, а не обратно. Мышление развивается, переходя от рода к виду в разновидности, а не наоборот».

Мышление, по образному выражению Фогеля, почти всегда движется в пирамиде понятий вверх и вниз и редко в горизонтальном направлении. Это положение означало в свое время форменный переворот в традиционном психологическом учении относительно образования понятий. На место прежнего представления, согласно которому понятие возникло путем простого выделения сходных признаков из ряда конкретных предметов, процесс образования понятий стал представляться исследователям в своей реальной сложности как сложный процесс

движения мышления в пирамиде понятий, все время переходящий от общего к частному и от частного к общему.

Последнее время Бюлер выдвинул теорию происхождения понятий, согласно которой он точно так же, как и Фогель, склонен отрицать традиционное представление о развитии понятия путем выделения сходных признаков. Он различает два генетических корня в образовании понятий. Первым корнем является объединение представлений ребенка в выделенные группы, слияние этих групп между собой в сложные ассоциативные связи, которые образуются между отдельными группами этих представлений и между отдельными элементами, входящими в каждую группу.

Вторым генетическим корнем понятий является, по мнению Бюлера, функция суждения. В результате мышления, в результате уже оформленного суждения ребенок приходит к созданию понятий, и веское доказательство этому Бюлер видит в том, что слова, означающие понятия, очень редко репродуцируют у ребенка готовое суждение, относящееся к этим понятиям, как мы это особенно часто наблюдаем в ассоциативном эксперименте с ребенком.

Очевидно, суждение является чем-то наиболее простым, и естественное логическое место понятия, как говорит Бюлер, это суждение. Представление и суждение взаимодействуют друг с другом в процессе образования понятий.

Таким образом, процесс образования понятий развивается с двух сторон — со стороны общего и со стороны частного — почти одновременно.

Чрезвычайно важным подтверждением этого является то обстоятельство, что первое слово, которое употребляет ребенок, является действительно общим обозначением и только относительно позже у ребенка возникают частные и конкретные обозначения. Ребенок, конечно, раньше усваивает слово «цветок», чем названия отдельных цветов, а если даже ему в силу условий его речевого развития приходится раньше овладеть каким-нибудь частным названием и он узнает слово «роза» раньше, чем название «цветок», то он пользуется этим словом и применяет его не только в отношении розы, но и в отношении всякого цветка, т.е. пользуется этим частным обозначением как общим.

В этом смысле Бюлер совершенно прав, когда он говорит, что процесс образования понятий состоит не в восхождении на пирамиду понятий снизу вверх, но что процесс построения понятий идет с двух сторон, как процесс прорытия туннеля. Правда, с этим связывается чрезвычайно важный и нелегкий вопрос для психологии: вопрос этот состоит в том, что вместе с признанием того, что ребенок узнает общие и наиболее абстрактные имена раньше, чем конкретные, многие психологи пришли к пересмотру традиционного взгляда, согласно которому абстракт-

ное мышление развивается сравнительно поздно, именно в период полового созревания.

Эти психологи, исходя из правильного наблюдения над очередностью в развитии общих и конкретных названий у ребенка, делают неправильный вывод, заключающийся в том, что одновременно с появлением общих названий в речи ребенка, т.е. чрезвычайно рано, у ребенка возникают и абстрактные понятия.

Такова, например, теория Ш. Бюлер. Мы видели, что эта теория приводит к ложному взгляду, согласно которому в переходную эпоху мышление не переживает никаких особых изменений и не делает никаких значительных завоеваний. Согласно этой теории, в мышлении подростка не появляется ничего принципиально нового по сравнению с тем, что мы встречаем уже в интеллектуальной деятельности трехлетнего ребенка.

Мы будем иметь возможность в следующей главе остановиться более подробно на этом вопросе. Сейчас заметим только, что употребление общих слов еще никак не предполагает столь же раннего овладения абстрактным мышлением, ибо, как мы показали уже на всем протяжении настоящей главы, ребенок употребляет те же слова, что и взрослый, относя эти слова к тому же кругу предметов, что и взрослый, но, однако, мыслит этот предмет совершенно иначе, иным способом, чем взрослый.

Поэтому чрезвычайно раннее применение ребенком тех слов, которые в речи взрослого заменяют собой абстрактное мышление в его самых отвлеченных формах, отнюдь не означает того же самого в мышлении ребенка.

Напомним, что слова детской речи совпадают по своей предметной отнесенности, но не совпадают по своему значению со словами взрослых, а поэтому у нас нет никаких оснований приписывать ребенку, пользующемуся абстрактными словами, также и абстрактное мышление. Как мы постараемся показать в следующей главе, ребенок, пользующийся абстрактными словами, мыслит при этом соответствующий предмет весьма конкретно. Но во всяком случае одно не подлежит никакому сомнению: старое представление об образовании понятий, аналогичном получению коллективной фотографии, совершенно и целиком не соответствует ни реальным психологическим наблюдениям, ни данным экспериментального анализа.

Не подлежит сомнению и второй вывод Бюлера, который находит полное подтверждение в экспериментальных данных. Понятия действительно имеют свое естественное место в суждениях и заключениях, действуя как составные части последних. Ребенок, который на слово «дом» реагирует ответом «большой» или на слово «дерево» ответом «висят на нем яблоки», действительно доказывает, что понятие всегда существует только внутри общей структуры суждения как его неотделимая часть.

Подобно тому как слово существует только внутри целой

фразы и подобно тому как фраза в психологическом отношении появляется в развитии ребенка раньше, чем отдельные изолированные слова, подобно этому и суждение возникает в мышлении ребенка прежде, нежели отдельные, выделенные из него понятия. Поэтому понятие, как говорит Бюлер, не может быть чистым продуктом ассоциации. Ассоциирование связей отдельных элементов является необходимой предпосылкой, но вместе с тем недостаточной для образования понятия. Этот двойной корень понятий в процессах представления и в процессах суждения является, по мнению Бюлера, генетическим ключом к правильному пониманию процессов образования понятия.

Мы действительно в экспериментах имели случаи наблюдать оба момента, отмечаемые Бюлером. Однако вывод, к которому он приходит относительно двойного корня понятий, представляется нам неправильным. Еще Линднер обратил внимание на то, что самые общие понятия приобретаются ребенком относительно рано. В этом смысле нельзя сомневаться в том, что уже очень рано ребенок научается правильно употреблять эти самые общие названия. Верно и то, что развитие его понятий не совершается в виде правильного восхождения на пирамиду. Мы в эксперименте имели неоднократно случай наблюдать, как ребенок к заданному ему образцу подбирает целый ряд фигур одного наименования с образцом и при этом распространяет предполагаемое значение слова, пользуясь им как наиболее общим, а отнюдь не конкретным, не дифференцированным названием.

Мы видели также, как понятие возникает в результате мышления и находит свое органическое, естественное место внутри суждения. В этом смысле эксперимент совершенно подтвердил теоретическое положение, согласно которому понятия не возникают механически как коллективная фотография конкретных предметов; мозг действует в данном случае не по способу фотографического аппарата, производящего коллективные снимки, и мышление не заключается в простом комбинировании этих снимков; наоборот, процессы мышления, наглядного и действенного мышления, возникают задолго до образования понятий, и сами понятия являются продуктом долгого и сложного процесса развития детского мышления.

Как мы уже говорили выше, понятие возникает в процессе интеллектуальной операции; не игра ассоциаций приводит к построению понятия: в его образовании участвуют все элементарные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании, причем центральным моментом этой операции является функциональное употребление слова в качестве средства произвольного направления внимания, абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака.

В процессе эксперимента мы имели случаи наблюдать неоднократно, как первичная функция слова, которую можно

было бы назвать индикативной функцией, поскольку слово указывает на определенный признак, является генетически более ранней, чем сигнификативная функция, замещающая ряд наглядных впечатлений и означающая их. Так как в условиях нашего эксперимента значение бессмысленного вначале слова относилось к наглядной ситуации, мы имели возможность наблюдать, как впервые возникает значение слова, когда это значение дано налицо. Это отнесение слова к известным признакам мы можем изучать в живом виде, наблюдая, как воспринимаемое, выделяясь и синтезируясь, становится смыслом, значением слова, становится понятием, затем — как эти понятия расширяются и переносятся на другие конкретные ситуации и как они затем осознаются.

Образование понятий возникает всякий раз в процессе решения какой-нибудь задачи, стоящей перед мышлением подростка. Только в результате решения этой задачи возникает понятие. Таким образом, проблема двойного корня в образовании понятия представлена у Бюлера, согласно данным нашего экспериментального анализа, в не совсем точном виде.

Понятия в самом деле имеют два основных русла, по которым идет их развитие.

Мы старались показать, как функция комплексирования или связывания ряда отдельных предметов с помощью общего для целой группы предметов фамильного имени, развиваясь, составляет основную форму комплексного мышления ребенка и как параллельно с этим потенциальные понятия, в основе которых лежит выделение некоторых общих признаков, образуют второе русло в развитии понятий.

Обе эти формы являются действительными двойными корнями в образовании понятий. То же, о чем говорит Бюлер, представляется нам не настоящими, а только видимыми корнями понятий вот по каким причинам. В самом деле подготовка понятия в виде ассоциативных групп, подготовление понятий в памяти является, конечно, натуральным процессом, не связанным со словом, и относится к тому комплексному мышлению, о котором мы говорили прежде и которое проявляет себя в наглядном мышлении, совершенно не связанном словом. В нашем сновидении или в мышлении животных мы найдем детальные аналогии этих ассоциативных комплексов отдельных представлений, но, как мы уже указывали выше, не эти объединения представлений лежат в основе понятий, а комплексы, создаваемые на основе применения слова.

Итак, первой ошибкой Бюлера, представляется нам, является игнорирование роли слова в тех комплексных объединениях, которые предшествуют понятиям, и попытка вывести понятие из чисто природной, натуральной формы обработки впечатлений, игнорирование исторической природы понятия, игнориро-

вание роли слова, нежелание заметить различие между естественным комплексом, возникающим в памяти и представленным в наглядных понятиях Иенша, и между комплексами, возникающими на основе высокоразвитого словесного мышления.

Эту же самую ошибку делает Бюлер и при установлении второго корня понятий, который он находит в процессах суждения и мышления.

Это утверждение Бюлера, с одной стороны, возвращает нас к логизирующей точке зрения, согласно которой понятие возникает на основе размышления и является продуктом логического рассуждения. Но мы видели уже, в какой степени и история понятий в нашем обычном языке, и история понятий ребенка уклоняются от предписываемого им логикой пути. С другой стороны, говоря о мышлении как о корне понятий, Бюлер снова игнорирует различие между различными формами мышления — в частности между биологическими и историческими, натуральными и культурными элементами, низшими и высшими, бессловесными и вербальными формами мышления.

В самом деле, если понятие возникает из обсуждения, т.е. из акта мышления, то спрашивается, что отличает понятие от продуктов наглядного или практически-действенного мышления. Снова центральное для образования понятий слово забывается Бюлером, скидывается со счетов при анализе факторов, участвующих в образовании понятия, и становится непонятным, каким образом два столь различных процесса, как суждение и комплексирование представлений, приводят к образованию понятий.

Из этих ложных посылок Бюлер неизбежно делает и ложный вывод, заключающийся, как мы неоднократно говорили, в том, что мышление в понятиях свойственно уже трехлетнему ребенку и что в мышлении подростка не совершается никакого принципиально нового шага в развитии понятий по сравнению с трехлетним ребенком. Обманутый внешним сходством, этот исследователь не учитывает глубокого различия каузально-динамических связей и отношений, стоящих за этой сходной внешностью двух совершенно различных в генетическом, функциональном и структурном отношениях типов мышления.

Наши эксперименты приводят нас к существенно иному выводу. Они показывают, как из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает та своеобразная сигнификативная структура, которую мы можем назвать понятием в истинном значении этого слова.

Глава шестая

Исследование развития научных понятий в детском возрасте

Опыт построения рабочей гипотезы

I

Вопрос о развитии научных понятий в школьном возрасте есть прежде всего практический вопрос огромной, может быть, даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих перед школой в связи с обучением ребенка системе научных знаний. Между тем то, что нам известно по этому вопросу, поражает своей скудостью. Не менее велико и теоретическое значение этого вопроса, поскольку развитие научных, т.е. подлинных, несомненных, истинных понятий не может не обнаружить при исследовании самых глубоких, самых существенных, самых основных закономерностей всякого процесса образования понятий вообще. В этом отношении является удивительным то обстоятельство, что эта проблема, в которой содержится ключ ко всей истории умственного развития ребенка и с которой, казалось бы, должно начинаться исследование детского мышления, оказывается до самого последнего времени почти совершенно не разработанной, так что настоящее экспериментальное исследование, на которое мы будем неоднократно ссылаться в данной главе и вступлением к которому должны послужить эти страницы, является чуть ли не первым опытом систематического изучения вопроса.

Исследование это, проделанное Ж.И. Шиф, имело своей целью сравнительное изучение развития житейских и научных понятий в школьном возрасте. Его основной задачей являлась экспериментальная проверка нашей рабочей гипотезы относительно своеобразного пути развития, проделываемого научными понятиями по сравнению с житейскими. По пути с этим стояла задача разрешения на этом конкретном участке общей проблемы обучения и развития. Эта попытка изучения реального хода развития детского мышления в процессе школьного обучения отталкивалась от предпосылок, что понятия — значения слов — развиваются, что научные понятия также развиваются, а не усваиваются в готовом виде, что перенесение выводов, полученных на житейских понятиях, на научные является неправомерным, что вся проблема в целом должна быть экспериментально проверена. В целях сравнительного изучения нами была разра-

ботана специальная экспериментальная методика. Сущность ее состояла в том, что перед испытуемым ставились структурно однородные задачи и проводилось параллельное их изучение на житейском и научном материале. Экспериментальная методика рассказывания по сериям картинок, заканчивание предложений, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя», и клиническая беседа применялись нами с целью выявления уровней осознания причинно-следственных отношений и отношений последовательности на житейском и научном материале.

Серии картинок отражали последовательность события — начало, продолжение и конец его. Серии картинок, отражавшие пройденный в школе на уроках обществоведения программный материал, были сопоставлены с сериями житейских картинок. По типу житейской серии тестов — например: «Коля пошел в кино, потому что...», «Поезд сошел с рельсов, потому что...», «Оля еще плохо умеет читать, хотя...» — была построена серия научных тестов, отражавших программный материал II и IV классов; задача испытуемого в обоих случаях состояла в том, чтобы закончить предложение.

В качестве вспомогательных приемов выступило наблюдение на специально организованных уроках, учет знаний и т.д. Объект изучения — школьники I ступени.

Обзор всего собранного материала привел к ряду выводов в плане общих закономерностей развития в школьном возрасте и по специальному вопросу — о пути развития научных понятий. Сравнительный их анализ на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. Приводимая нами таблица подтверждает это.

Сравнительная таблица решения научных и житейских тестов (в %)

	II кл.	IV кл.
Тест «потому что»		
научный	79,7	81,8
житейский	59	81,3
Тест «хотя»		
научный	21,3	79,5
житейский	16,2	65,5

Она показывает, что в области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в житейских понятиях. Поступательный рост этих высоких уровней в научном мышлении и быстрый прирост в житейском свидетельствуют о том, что накопление знаний неуклонно ведет к повышению

типов научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и приводит к положению о ведущей роли обучения в развитии школьника.

Категория противительных отношений, генетически более поздно созревающих, чем категория причинных отношений, дает к IV классу картину, близкую той, что давала категория причинных отношений по II классу, что связано также с особенностями программного материала.

Это приводит нас к гипотезе о несколько особом пути развития научных понятий. Путь этот обусловлен тем, что в качестве определяющего поворотного момента в его развитии выступает первичное вербальное определение, которое в условиях организованной системы нисходит до конкретного, до явления, тогда как тенденция развития житейских понятий протекает вне определенной системы — идет вверх, к обобщениям.

Ход развития научного обществоведческого понятия происходит в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества между педагогом и ребенком, сотрудничества, в процессе которого происходит созревание высших психологических функций ребенка с помощью и при участии взрослого. В интересующей нас области это находит свое выражение во все растущей относительности причинного мышления и в созревании определенного уровня произвольности научного мышления, уровня, создаваемого условиями обучения.

Этим своеобразным сотрудничеством между ребенком и взрослым, которое является центральным моментом в образовательном процессе наряду с тем, что знания передаются ребенку в определенной системе, объясняется раннее созревание научных понятий и то, что уровень их развития выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, прокладывая им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития.

Таким образом, на одной и той же ступени развития у одного и того же ребенка мы сталкиваемся с различными сильными и слабыми сторонами житейского и научного понятий.

Слабость житейских понятий выступает, по данным нашего исследования, в неспособности к абстрагированию, к произвольному оперированию ими, тогда как неправильное пользование ими выступает полноценно. Слабостью научного понятия является его вербализм, выступающий как основная опасность на пути развития, недостаточная насыщенность конкретным; сильной стороной — умение произвольно использовать «готовность к действию». Картина меняется к IV классу, где на смену вербализму приходит конкретизация, что сказывается и на развитии спонтанных понятий, уравнивании кривых их развития (35).

Как развиваются научные понятия в уме ребенка, проходящего школьное обучение? В каком отношении находятся при этом процессы собственно обучения и усвоения знаний и процессы внутреннего развития научного понятия в сознании ребенка; совпадают ли они друг с другом, являясь только двумя сторонами одного и того же по существу процесса; следует ли процесс внутреннего развития понятия за процессом обучения, как тень за отбрасывающим ее предметом, не совпадая с ним, но в точности воспроизводя и повторяя его движение, или между обоими процессами существуют неизмеримо более сложные и тонкие отношения, могущие быть изученными только с помощью специальных исследований?

На все эти вопросы существует в современной детской психологии только два ответа. Первый из них заключается в том, что научные понятия вообще не имеют своей собственной внутренней истории, что они не проделывают процесса развития в собственном смысле этого слова, а просто усваиваются, воспринимаются в готовом виде с помощью процессов понимания, усвоения и осмысления, что они берутся ребенком в готовом виде или заимствуются им из сферы мышления взрослых и что проблема развития научных понятий, в сущности говоря, должна быть целиком исчерпана проблемой обучения ребенка научному знанию и усвоения понятий. Таков самый распространенный и практически общепринятый взгляд, на котором до последнего времени продолжает строиться теория школьного преподавания и методика отдельных научных дисциплин.

Несостоятельность этого взгляда обнаруживается при первом же прикосновении к нему научной критики, и притом обнаруживается одновременно с теоретической и практической стороны. Из исследований процесса образования понятий известно, что понятие представляет собой не простую совокупность ассоциативных связей, усваиваемую с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть путем простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка сама поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании. Исследование учит нас, что понятие на любой ступени своего развития представляет собой с психологической стороны акт обобщения. Важнейшим результатом всех исследований в этой области является прочно установленное положение, что понятия, психологически представленные как значения слов, развиваются. Сущность их развития заключается в первую очередь в переходе от одной структуры обобщения к другой. Всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие слова не

закончилось, а только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного к все более и более высоким типам обобщения, завершая этот процесс образования подлинных и настоящих понятий.

Этот процесс развития понятий или значений слов требует развития целого ряда функций, как произвольного внимания, логической памяти, абстракции, сравнения и различения, а все эти сложнейшие психологические процессы не могут браться просто памятью, не могут быть просто заучены и усвоены. Поэтому с теоретической стороны едва ли может вызывать сомнения полная несостоятельность того взгляда, согласно которому понятия берутся ребенком в процессе школьного обучения в готовом виде и усваиваются так же, как усваивается какой-либо интеллектуальный навык.

Но и с практической стороны на каждом шагу обнаруживается ошибочность этого мнения. Педагогический опыт учит нас не в меньшей мере, чем теоретическое исследование, тому, что прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания. В сущности этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического, чисто словесного способа преподавания, заменяющего овладение живым знанием усвоением мертвых и пустых вербальных схем.

Л.Н. Толстой, этот глубочайший знаток природы слова и его значения, ярче и резче других осознал невозможность прямой и простой передачи понятия от учителя к ученику, механического перенесения значения слова из одной головы в другую с помощью других слов — невозможность, на которую он натолкнулся в своей педагогической деятельности.

Рассказывая о своих опытах обучения детей литературному языку с помощью перевода детских слов на язык сказок и с языка сказок на высшую ступень, он приходит к выводу, что нельзя насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить учеников против их воли литературному языку, как выучивают французскому.

«Мы должны признаться, — говорит он, — что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути. При этих опытах я убедился только в том,

что объяснение смысла слова и речи совершенно невозможно, даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что сонмище есть некий малый синедрион и т.п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть, например, слово «впечатление», вы или вставляете на место объясняемого другое столько же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово». В этом категорическом положении Толстого истина и ложь смешаны в равной мере. Истинной частью этого положения является вывод, непосредственно вытекающий из опыта, который известен всякому учителю, бьющемуся так же, как и Толстой, и так же тщетно над истолкованием слова. Истина этого положения, говоря словами самого Толстого, заключается в том, что «почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Притом отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития» (36, с. 143). Истина этого положения заключается в том, что понятие или значение слова развивается и что самый процесс развития есть сложный и нежный процесс.

Ложная сторона этого положения, непосредственно связанная с общими взглядами Толстого на вопросы обучения, состоит в том, что он исключает всякую возможность грубого вмешательства в этот таинственный процесс, что он стремится предоставить процесс развития понятий законам его собственного внутреннего течения, отрывая тем самым развитие понятий от обучения и обрекая преподавание на величайшую пассивность в вопросе о развитии научных понятий. Эта ошибка особенно отчетливо выступает в категорической формулировке, гласящей, что «всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития».

Однако и сам Толстой понимал, что не всякое вмешательство задерживает процесс развития понятий; что только грубое, непосредственное, прямое, действующее по прямой линии, как кратчайшему расстоянию между двумя точками, вмешательство в образование понятий в уме ребенка не может принести ничего, кроме вреда. Более тонкие, более сложные, косвенные методы обучения оказываются таким вмешательством в процесс образования детских понятий, которое ведет этот процесс развития вперед и выше. «Нужно, — говорит Толстой, — давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует наконец случайно необходимость употребить это слово, — употребит раз, и слово и по-

нятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия. Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распуститься цветку, стала бы развертывать цветок за лепестки и перемяла бы все кругом» (36, с. 146).

Таким образом, Толстой знает, что есть тысячи других путей в обучении ребенка новым понятиям, кроме схоластического. Он отвергает только один путь — непосредственного грубого механического развертывания нового понятия за лепестки. Это верно. Это непреложно. Это подтверждается всем опытом теории и практики. Но Толстой придает слишком большое значение стихийности, случайности, работе смутного представления и чувствования, внутренней стороне образования понятий, замкнутой самой в себе, и слишком приуменьшает возможность прямого влияния на этот процесс, слишком отдаляет обучение от развития. Нас интересует в данном случае не эта вторая, ошибочная сторона толстовской мысли и ее разоблачение, а истинное зерно его положения, состоящее в выводе о невозможности развертывать новые понятия за лепестки, аналогичное невозможности учить ребенка ходить по законам равновесия. Нас занимает кажущаяся нам совершенно истинной та мысль, что путь от первого знакомства с новым понятием до того момента, когда слово и понятие делаются собственностью ребенка, есть сложный внутренний психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся из смутного представления понимание нового слова, собственное применение его ребенком и только в качестве заключительного звена действительное освоение его. В сущности мы пытались выразить выше ту же самую мысль, говоря, что в момент, когда ребенок впервые узнает значение нового для него слова, процесс развития понятия не заканчивается, а только начинается.

Что касается первой стороны, настоящее исследование, которое имело своей задачей на практике экспериментального исследования проверить вероятность и плодотворность развиваемой в настоящей главе рабочей гипотезы, показывает не только те тысячи других путей, о которых говорит Толстой, но и то, что сознательное обучение ученика новым понятиям и формам слова не только не является невозможным, но и что оно может быть источником высшего развития собственных, уже сложившихся понятий ребенка, что возможна прямая работа над понятием в процессе школьного обучения. Но эта работа, как показывает исследование, образует не конец, а начало в развитии научного понятия и не только не исключает собственных процессов развития, но дает им новые направления и ставит процессы обуче-

ния и развития в новые и максимально благоприятные с точки зрения конечных задач школы отношения.

Но для того чтобы подойти к этому вопросу, необходимо выяснить сперва одно обстоятельство: Толстой говорит все время о понятии в связи с обучением детей литературному языку. Следовательно, он имеет в виду понятия, не приобретаемые ребенком в процессе усвоения системы научного знания, а новые и незнакомые ребенку слова и понятия обиходной речи, вплетающиеся в ткань уже прежде сложившихся детских понятий. Это очевидно из примеров, которые приводит Толстой. Он говорит об объяснении и истолковании таких слов, как «впечатление» или «орудие», — слов и понятий, которые не предполагают обязательного усвоения их в строгой и определенной системе. Между тем предметом нашего исследования является проблема развития научных понятий, складывающихся именно в процессе обучения ребенка определенной системе научных знаний. Естественно возникает вопрос, в какой мере рассмотренное нами выше положение может быть в равной мере распространено и на процесс образования научных понятий. Для этого необходимо выяснить, как вообще относятся друг к другу процесс образования научных понятий и процесс образования тех понятий, которые имел в виду Толстой и которые в силу их происхождения из собственного жизненного опыта ребенка можно было бы условно обозначить как житейские понятия.

Разграничивая таким образом житейские и научные понятия, мы нисколько не предрешаем вопроса о том, насколько правомерно с объективной точки зрения такое разграничение. Напротив, одной из основных задач настоящего исследования является как раз выяснение того, существует ли объективное различие в ходе развития тех и других понятий, в чем оно заключается, если оно существует в действительности, и в силу каких объективных фактических различий, существующих между процессами развития научных и житейских понятий, оба эти процесса допускают сравнительное изучение. Задачей данной главы, представляющей опыт построения рабочей гипотезы, является доказательство того, что такое разграничение является эмпирически оправданным, теоретически состоятельным, эвристически плодотворным и потому должно быть положено в качестве краеугольного камня в основу нашей рабочей гипотезы. Требуется доказать, что научные понятия развиваются не совсем так, как житейские, что ход их развития не повторяет пути развития житейских понятий. Задачей экспериментального исследования, представляющего опыт фактической проверки нашей рабочей гипотезы, является фактическое подтверждение этого положения и выяснение того, в чем именно заключаются различия, существующие между этими двумя процессами.

Следует сказать наперед, что принимаемое нами в качестве

исходного пункта, развиваемое нами в рабочей гипотезе и во всей постановке проблемы нашего исследования разграничение житейских и научных понятий не только не является общепринятым в современной психологии, но, скорее, стоит в противоречии с общераспространенными взглядами на этот предмет. Поэтому оно нуждается в пояснении и в подкреплении доказательствами.

Мы говорили, что в настоящее время существует два ответа на вопрос о том, как развиваются научные понятия в уме ребенка, проходящего школьное обучение. Первый ответ, как уже сказано, выражается в полном отрицании самого наличия процесса внутреннего развития научных понятий, усваиваемых в школе, и его несостоятельность мы попытались вскрыть выше. Остается еще второй ответ. Он-то и является в настоящее время наиболее общераспространенным. Он заключается в том, что развитие научных понятий в уме ребенка, проходящего школьное обучение, ничем вообще существенно не отличается от развития всех остальных понятий, складывающихся в процессе собственного опыта ребенка, и что, следовательно, самое разграничение обоих этих процессов является несостоятельным. С этой точки зрения процесс развития научных понятий просто повторяет в основных и существенных чертах ход развития житейских понятий. Следует, однако, сейчас же спросить себя, на чем основано такое убеждение.

Если мы обратимся ко всей научной литературе вопроса, мы увидим, что предметом всех почти без исключения исследований, посвященных проблеме образования понятий в детском возрасте, являлись всегда житейские понятия. Как уже сказано, настоящая работа является вообще едва ли не первым шагом систематического изучения хода развития научных понятий. Таким образом, все основные закономерности развития детских понятий установлены на материале собственных житейских понятий ребенка. Далее, без всякой проверки они распространяются и на область научного мышления ребенка, непосредственно переносятся в другую сферу понятий, возникающих при совершенно иных внутренних условиях, — просто потому, что в уме исследователей не возникает даже вопроса о правомерности и законности такого рода распространительного толкования результатов исследований, ограниченных только одной определенной областью детских понятий.

Правда, некоторые новые, наиболее проницательные исследователи, как Пиаже, не могли не остановиться на этом вопросе. Они должны были, как только перед ними встала эта проблема, резко разграничить те представления ребенка о действительности, в развитии которых решающую роль сыграла работа собственной детской мысли, от тех, которые возникли под решающим и определяющим воздействием знаний, усвоенных ребен-

ком от окружающих. Первую группу в отличие от второй Пиаже обозначает как спонтанные представления ребенка.

Пиаже устанавливает, что обе эти группы детских представлений или понятий имеют много общего между собой: 1) те и другие обнаруживают сопротивление по отношению к внушению; 2) те и другие имеют глубокие корни в мысли ребенка; 3) те и другие обнаруживают определенную общность среди детей одного и того же возраста; 4) те и другие держатся длительно, в течение нескольких лет в сознании ребенка и постепенно уступают место новым понятиям вместо того, чтобы исчезать мгновенно, как это свойственно внушенным представлениям; 5) те и другие обнаруживают себя в первых правильных ответах ребенка. Все эти признаки, общие обеим группам детских понятий, отличают их от внушенных представлений и ответов, которые дает ребенок под влиянием внушающей силы вопроса.

Уже в этих, представляющихся нам в основном верными положениях содержится полное признание того, что научные понятия ребенка, несомненно относящиеся ко второй группе детских понятий, возникающих не спонтанным путем, проделывают подлинный процесс развития. Это явствует из перечисления тех пяти признаков, которые названы выше. Пиаже признает даже, что исследование этой группы понятий может стать законным и самостоятельным предметом особого изучения. В этом отношении Пиаже идет дальше и глубже всех других исследователей в отношении интересующей нас проблемы.

Но одновременно с этим Пиаже допускает ошибки, обесценивающие правильную часть его рассуждений. Нас интересуют в первую очередь три таких внутренних, связанных между собой ошибочных момента в мысли Пиаже. Первый из них заключается в том, что наряду с признанием возможности самостоятельного исследования неспонтанных детских понятий, наряду с указанием на то, что эти понятия имеют глубокие корни в детской мысли, Пиаже все же склоняется к противоположному утверждению, согласно которому только спонтанные понятия ребенка и спонтанные его представления могут служить источником непосредственного знания о качественном своеобразии детской мысли. Неспонтанные понятия ребенка, сложившиеся под влиянием окружающих его взрослых людей, отражают, по Пиаже, не столько особенности детского мышления, сколько степень и характер усвоения им мыслей взрослых. При этом Пиаже впадает в противоречие с собственной правильной мыслью о том, что ребенок, усваивая понятие, перерабатывает его, отпечатлевая в процессе этой переработки на понятии специфические особенности собственной мысли. Он, однако, склонен относить это положение только к спонтанным понятиям, отказываясь видеть его применимость в равной мере и к неспонтанным понятиям. В этом со-

вершенно необоснованном выводе кроется первый ошибочный момент теории Пиаже.

Второй ошибочный момент этой теории непосредственно вытекает из первого: раз признано, что неспонтанные понятия ребенка не отражают в себе особенности детской мысли как таковой, эти особенности содержатся только в спонтанных понятиях ребенка, тем самым мы обязаны принять (что и делает Пиаже), что между спонтанными и неспонтанными понятиями существует непроходимая, прочная, раз навсегда установленная граница, которая исключает всякую возможность взаимного влияния этих двух групп понятий друг на друга. Пиаже только разграничивает спонтанные и неспонтанные понятия, но не видит того, что их объединяет в единую систему понятий, складывающуюся в ходе умственного развития ребенка. Он видит только разрыв, но не связь. Поэтому развитие понятий представлено у него механически складывающимся из двух отдельных процессов, не имеющих ничего общего между собой и протекающих как бы по двум совершенно изолированным и раздельным каналам.

Обе эти ошибки неизбежно запутывают теорию во внутреннем противоречии и приводят к третьей. С одной стороны, Пиаже признает, что неспонтанные понятия ребенка не отражают в себе особенности детской мысли, что эта привилегия принадлежит исключительно спонтанным понятиям; тогда он должен согласиться, что знание этих особенностей детской мысли вообще практически не имеет никакого значения, так как неспонтанные понятия приобретаются вне всякой зависимости от этих особенностей. С другой стороны, одним из основных положений его теории является признание того, что сущность умственного развития ребенка заключается в прогрессирующей социализации детской мысли. Одним же из основных и самых концентрированных видов процесса образования неспонтанных понятий является школьное обучение — следовательно, важнейший для детского развития процесс социализации мысли, как он выступает в обучении, оказывается как бы не связанным с собственным внутренним процессом интеллектуального развития ребенка. С одной стороны, знание процесса внутреннего развития детской мысли лишено всякого значения для объяснения ее социализации в ходе обучения; с другой стороны, выступающая на первый план в процессе обучения социализация мысли ребенка никак не связана с внутренним развитием детских представлений и понятий.

Это противоречие, образующее самое слабое место во всей теории Пиаже и одновременно являющееся исходным пунктом ее критического пересмотра в настоящем исследовании, заслуживает того, чтобы остановиться на нем подробнее. Оно имеет свою теоретическую и практическую сторону.

Теоретическая сторона этого противоречия имеет свои истоки в представлении Пиаже по поводу проблемы обучения и развития. Пиаже нигде не развивает прямо этой теории, почти не касается даже вовсе этого вопроса в попутных замечаниях, но вместе с тем определенное решение этой проблемы включено в систему его теоретических построений в качестве первостепенной важности постулата, с которым стоит и падает вся теория в целом. Оно содержится в рассматриваемой теории, и наша задача заключается в том, чтобы развить его в качестве момента, которому мы можем противопоставить соответствующий исходный момент нашей гипотезы.

Умственное развитие ребенка представлено Пиаже как постепенное отмирание особенностей детской мысли по мере ее приближения к завершающему пункту развития. Умственное развитие ребенка для Пиаже складывается из процесса постепенного вытеснения своеобразных качеств и свойств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых людей. Исходный момент развития Пиаже рисует как солипсизм младенческого сознания, который по мере приспособления ребенка к мысли взрослых уступает место эгоцентризму детской мысли, являющемуся компромиссом между особенностями, свойственными природе детского сознания, и между свойствами зрелой мысли. Эгоцентризм тем сильнее, чем более ранний возраст мы возьмем. Вместе с возрастом убывают особенности детской мысли, вытесняемые из одной области вслед за другой, пока они наконец совсем не исчезают. Процесс развития представлен не как непрерывное возникновение новых свойств, высших, более сложных и более близких к развитой мысли, из более элементарных и первичных форм мышления, а как постепенное и непрерывное вытеснение одними формами других. Социализация мысли рассматривается как внешнее, механическое вытеснение индивидуальных особенностей мысли ребенка. Процесс развития с этой точки зрения совершенно уподобляется процессу вытеснения одной жидкостью, нагнетаемой в сосуд извне, другой жидкости, содержащейся в сосуде: если в сосуде изначально содержится белая жидкость, а в него непрерывно нагнетается красная жидкость, то при этом неизбежно должно получиться такое положение, при котором белая жидкость, символизирующая особенности, присущие самому ребенку максимально в начале процесса, будет убывать по мере его развития, вытесняясь из сосуда, все более и более заполняемого красной жидкостью, которая в конце концов целиком заполнит сосуд. Развитие сводится в сущности к отмиранию. Новое в развитии возникает извне. Особенности самого ребенка не играют конструктивной, положительной, прогрессивной, формообразующей роли в истории умственного развития ребенка. Не из них

возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних.

Это — единственный закон умственного развития ребенка, по Пиаже.

Если продолжить мысль Пиаже так, чтобы она охватила и более частную проблему развития, можно с несомненностью утверждать, что прямым продолжением этой мысли должно явиться признание того, что антагонизм есть единственное адекватное название для тех отношений, которые существуют между обучением и развитием в процессе образования детских понятий. Форма детского мышления изначально противоположна формам зрелой мысли. Одни не возникают из других, но одни исключают другие. Поэтому естественно, что все неспонтанные понятия, усвоенные ребенком от взрослых, не только не будут иметь ничего общего со спонтанными понятиями, являющимися продуктом собственной активности детской мысли, но должны в целом ряде существеннейших отношений быть прямо противоположны им. Между теми и другими невозможны никакие другие отношения, кроме отношений постоянного и непрерывного антагонизма, конфликта и вытеснения одних другими. Одни должны убраться прочь для того, чтобы другие могли занять их место. Так на всем протяжении детского развития должны существовать две антагонистические группы понятий — спонтанных и неспонтанных, — которые вместе с возрастом изменяются только в количественных соотношениях. Вначале преобладают одни; при переходе от одной возрастной ступени к другой прогрессивно возрастает количество других. В школьном возрасте в связи с процессом обучения неспонтанные понятия окончательно вытесняют к 11—12 годам спонтанные, так что к этому возрасту умственное развитие ребенка оказывается, по Пиаже, уже вполне законченным, и самый важный акт, разрешающий всю драму развития и падающий на эпоху созревания, высшая ступень умственного развития — образование подлинных зрелых понятий — выпадает из истории умственного развития как лишняя, ненужная глава. Пиаже говорит, что в действительности мы встречаем на каждом шагу в области развития детских представлений реальные конфликты между мыслью ребенка и мыслью окружающих, конфликты, приводящие к систематической деформации полученного от взрослых в детском уме. Больше того, все содержание развития без всякого остатка сводится, согласно этой теории, к одному непрерывному конфликту между антагонистическими формами мышления и к своеобразным компромиссам между ними, которые устанавливаются на каждой возрастной ступени и измеряются степенью убывания детского эгоцентризма.

Практическая сторона рассматриваемого противоречия состоит в невозможности применения результатов изучения спон-

танных понятий ребенка к процессу развития его неспонтанных понятий. С одной стороны, как мы видели, неспонтанные понятия ребенка, в частности понятия, складывающиеся в процессе школьного обучения, не имеют ничего общего с собственным процессом развития детской мысли; с другой стороны, при решении всякого педагогического вопроса с точки зрения психологии делается попытка перенести закон развития спонтанных понятий на школьное обучение. В результате, как это мы видим в статье Пиаже «Психология ребенка и преподавание истории», получается заколдованный круг: «Если действительно, — говорит Пиаже, — воспитание исторического понимания ребенка предполагает наличие критического или объективного подхода, предполагает понимание взаимозависимости, понимание отношений и стабильности, — ничто не в состоянии лучше определить технику преподавания истории, чем психологическое изучение спонтанных интеллектуальных установок детей, какими наивными и малозначительными они бы нам ни казались с первого взгляда» (37, 1933). Но в той же статье, которая заключается этими словами, изучение этих спонтанных интеллектуальных установок детей приводит автора к выводу, что детской мысли чуждо именно то, что составляет основную цель преподавания истории — критический и объективный подход, понимание взаимозависимости, понимание отношений и стабильности. Таким образом, получается, что, с одной стороны, развитие спонтанных понятий ничего не может объяснить нам в вопросе о приобретении научных знаний, а с другой стороны, нет ничего важнее для техники преподавания, чем изучение спонтанных установок детей. Это практическое противоречие разрешается теорией Пиаже также с помощью принципа антагонизма, существующего между обучением и развитием. Очевидно, знание спонтанных установок важно потому, что именно они являются именно тем, что должно быть вытеснено в процессе обучения. Знание их нужно как знание врагов. Непрерывный конфликт между зрелой мыслью, лежащей в основе школьного преподавания, и детской мыслью и должен быть освещен для того, чтобы техника преподавания извлекала из него полезные уроки.

Задачи настоящего исследования и в части построения рабочей гипотезы, и в части ее проверки с помощью эксперимента заключаются прежде всего в преодолении этих трех описанных выше фундаментальных ошибок одной из сильнейших современных теорий.

Против первого из этих ошибочных положений мы могли бы выдвинуть предположение, обратное по смыслу, согласно которому следует ожидать, что развитие неспонтанных, в частности научных, понятий, которые мы вправе рассматривать как высший, наиболее чистый и важный в теоретическом и практическом отношении тип неспонтанных понятий, должно обнаружить

при специальном исследовании все основные качественные своеобразия, свойственные детской мысли на данной ступени возрастного развития. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том простом соображении, развитом выше, что научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. Из этого же вытекает с неумолимой неизбежностью и то, что развитие научных понятий должно обнаружить во всей полноте особенности этой активности детской мысли. Экспериментальные исследования, если не побояться предвосхищения их результатов, полностью подтверждают это предположение.

Против второго ошибочного положения Пиаже мы могли бы выдвинуть снова обратное по смыслу предположение, согласно которому научные понятия ребенка как наиболее чистый тип его неспонтанных понятий обнаруживают в процессе исследования не только черты, противоположные тем, которые нам известны из исследования спонтанных понятий, но и черты, общие с ними. Граница, разделяющая те и другие понятия, оказывается в высшей степени текучей, переходимой в реальном ходе развития с той и другой стороны неисчислимое количество раз. Развитие спонтанных и научных понятий, должны мы предположить наперед, суть взаимно тесно связанные процессы, оказывающие непрерывное воздействие друг на друга. С одной стороны, — так должны мы развить наши предположения, — развитие научных понятий должно непременно опираться на известный уровень созревания спонтанных понятий, которые не могут быть безразличны для образования научных понятий уже по одному тому, что непосредственный опыт учит нас, что развитие научных понятий становится возможным только тогда, когда спонтанные понятия ребенка достигли определенного уровня, свойственного началу школьного возраста. С другой стороны, мы должны предположить, что возникновение понятий высшего типа, какими являются научные понятия, не может остаться без влияния на уровень прежде сложившихся спонтанных понятий, по той простой причине, что те и другие понятия не инкапсулированы в сознании ребенка, не отделены друг от друга непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе постоянного, непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по своей структуре обобщения, свойственные научным понятиям, должны вызвать изменения структур спонтанных понятий. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том, что, говорим ли мы о развитии спонтанных или научных понятий, речь идет о развитии единого процесса образования понятий, совершающегося при различных внутренних и внешних условиях, но остающегося единым по своей природе, а не складывающимся

из борьбы, конфликта и антагонизма двух взаимно исключающих друг друга с самого начала форм мысли. Экспериментальное исследование, если снова предвосхитить его результаты, полностью подтверждает и это наше предположение.

Наконец, против третьего положения, ошибочность и противоречивость которого мы пытались вскрыть выше, мы могли бы выдвинуть обратное по смыслу предположение, согласно которому между процессами обучения и развития в образовании понятий должен существовать не антагонизм, а отношения неизмеримо более сложного и позитивного характера. Мы можем ожидать наперед, что обучение должно раскрыться в ходе специального исследования как один из основных источников в развитии детских понятий и как могущественнейшая сила, направляющая этот процесс. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том общеизвестном факте, что обучение является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка, в том числе и развития его понятий, равно как и на том соображении, что высшие по типу научные понятия могут возникнуть в голове ребенка не иначе, как из существовавших прежде более низких и элементарных типов обобщения, а никак не могут быть внесены в сознание ребенка извне. Исследование снова, если наперед заглянуть в его конечные результаты, подтверждает и это третье, последнее предположение и тем самым позволяет поставить вопрос об использовании данных психологического изучения детских понятий применительно к проблемам преподавания и обучения совершенно в ином плане, чем это делает Пиаже.

Все эти положения мы постараемся развить далее более обстоятельно, но, прежде чем перейти к этому, нужно установить, что дает нам основание для разграничения житейских или спонтанных понятий, с одной стороны, и неспонтанных, и в частности научных, — с другой. Можно было бы просто проверить слепо и эмпирически, существует ли расхождение между ними на разных уровнях развития, и затем уже пытаться истолковать этот факт, если бы он оказался непреложным. Мы могли бы, в частности, сослаться на результаты экспериментального исследования, приведенные в настоящей книге и свидетельствующие непреложно о том, что те и другие понятия по-разному ведут себя в одинаковых задачах, требующих тождественных логических операций; что и те и другие понятия, взятые в один и тот же момент и у одного и того же ребенка, обнаруживают разные уровни своего развития. Одного этого было бы достаточно. Но для построения рабочей гипотезы и для теоретического объяснения этого факта следует рассмотреть данные, наперед позволяющие ожидать, что проводимое нами разграничение должно существовать в действительности. Эти данные распадаются на четыре группы.

Первая группа. Сюда мы относим чисто эмпирические данные, известные из непосредственного опыта. Во-первых, нельзя пройти мимо того обстоятельства, что все внутренние и внешние условия, в которых протекает развитие понятий, оказываются иными для одного и для другого круга понятий. Научные понятия стоят в ином отношении к личному опыту ребенка, чем спонтанные. Они возникают и складываются совершенно другим путем в процессе школьного обучения, нежели в процессе личного опыта ребенка. Внутренние побуждения, толкающие ребенка на образование научных понятий, снова совершенно иные, чем те, что наводят его мысль на образование спонтанных понятий. Иные задачи встают перед детской мыслью при усвоении понятий в школе и тогда, когда мысль его предоставлена самой себе. Резюмируя, можно было бы сказать, что научные понятия, складывающиеся в процессе обучения, отличаются от спонтанных иным отношением к опыту ребенка, иным отношением его к объекту тех и других понятий и иными путями, которые они проходят от момента своего зарождения до окончательного оформления.

Во-вторых, столь же несомненные эмпирические соображения заставляют нас признать, что сила и слабость спонтанных и научных понятий у школьника совершенно различны: то, в чем сильны научные понятия, слабы житейские, и обратно — сила житейских понятий оказывается слабостью научных. Кто не знает, что из сопоставления результатов простейших опытов на определение житейских понятий с типичным определением научных понятий, неизмеримо более сложных, которое дает ученик на уроке по любому предмету, ярко выступает различие в силе и слабости тех и других? Общеизвестен факт, что ребенок лучше формулирует, что такое закон Архимеда, чем что такое брат. Очевидно, это не может не быть следствием того, что оба понятия прошли различный путь своего развития. Понятие о законе Архимеда ребенок усвоил иначе, чем понятие «брат». Ребенок знал, что такое брат, и проделал в развитии этого знания много ступеней, раньше чем он научился определять это слово, если ему вообще когда-либо в жизни мог представиться такой случай. Развитие понятия «брат» начиналось не с объяснения учителя и не с научной формулировки понятия. Зато это понятие насыщено богатым личным опытом ребенка. Оно проделало уже значительную часть своего пути развития и в известной мере уже исчерпало чисто фактическое и эмпирическое содержание, заложенное в нем. Но как раз этого последнего нельзя сказать о понятии: закон Архимеда.

Вторая группа. К этой группе относятся данные теоретического характера. На первом месте должно быть поставлено соображение, на которое опирается и Пиаже. Для доказательства своеобразия детских понятий вообще Пиаже ссылается на

Штерна, который показал, что даже речь не усваивается ребенком путем простого подражания и заимствования готовых форм. Его основным принципом является признание как оригинальности и своеобразия, особых закономерностей и природы детской речи, так и невозможности возникновения этих особенностей путем простого усвоения языка окружающих. «Этот принцип, — говорит Пиаже, — мы можем сделать и нашим, расширяя его значение в силу большей оригинальности детской мысли. В действительности мысли ребенка значительно более оригинальны, чем его язык. Во всяком случае, все, что говорит Штерн о языке, все это приложимо в еще большей степени к мысли, в которой роль подражания как образующего фактора, очевидно, значительно меньше, чем в процессе развития речи».

Если верно, что мысль ребенка еще более оригинальна, чем его язык (а этот тезис Пиаже нам кажется бесспорным), то мы должны допустить с необходимостью, что более высокие формы мысли, свойственные образованию научных понятий, должны отличаться еще большим своеобразием по сравнению с теми формами мысли, которые участвуют в образовании спонтанных понятий, и что все сказанное Пиаже по отношению к этим последним также должно быть применимо к научным понятиям. Трудно допустить мысль, чтобы ребенок усваивал, но не перерабатывал по-своему научные понятия, чтобы эти последние попадали сразу к нему в рот, как жареные голуби. Все дело заключается в том, чтобы понять, что образование научных понятий в такой же мере, как и спонтанных, не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Это — общий закон развития значений слов, которому подчинены в одинаковой мере в своем развитии и спонтанные, и научные понятия. Все дело только в том, что начальные моменты в обоих случаях отличаются друг от друга самым существенным образом. Для выяснения этой последней мысли нам кажется чрезвычайно полезным привлечь аналогию, которая, как покажет дальнейшее развитие нашей гипотезы и самый ход исследования, является чем-то большим, чем простой аналогией, чем-то родственным рассматриваемому нами феномену различия между научными и житейскими понятиями по самой психологической природе.

Как известно, ребенок усваивает иностранный язык в школе совершенно иным путем, чем он усваивает родной язык. Ни одна почти из фактических закономерностей, столь хорошо изученных в развитии родного языка, не повторяется в сколько-нибудь сходном виде при усвоении школьником языка иностранного. Пиаже справедливо говорит, что язык взрослых не является для ребенка тем, чем для нас изучаемый нами иностранный язык, т.е. системой знаков, соответствующей пункт за пунктом

уже ранее приобретенным понятиям. Отчасти благодаря этому наличию уже готовых и развитых значений слов, которые только переводятся на иностранный язык, т.е. отчасти благодаря самому факту относительной зрелости родного языка, отчасти благодаря тому, что иностранный язык усваивается совершенно иной системой внутренних и внешних условий, как показывает специальное исследование, он обнаруживает в своем развитии черты глубочайшего различия с ходом развития родного языка. Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам. Это было бы чудом, если бы усвоение иностранного языка в ходе школьного обучения повторяло или воспроизводило проделанный давным-давно в совершенно других условиях путь развития родного языка. Но эти различия, как бы глубоки они ни были, не должны заслонять от нас того факта, что оба эти процесса развития родного и чужого языков имеют между собой настолько много общего, что в сущности они относятся к единому классу процессов речевого развития, к которому, с другой стороны, примыкает снова чрезвычайно своеобразный процесс развития письменной речи, не повторяющий ни одного из предыдущих, но представляющий новый вариант внутри того же единого процесса языкового развития. Более того, все эти три процесса — развитие родного и чужого языков и развитие письменной речи — находятся в сложном взаимодействии друг с другом, что с несомненностью указывает на их принадлежность к одному и тому же классу генетических процессов и на их внутреннее единство. Как уже указано выше, развитие иностранного языка потому является своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую сторону родного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку, таким образом, опирается как на свою основу на знание родного языка. Менее очевидна и менее известна обратная зависимость между обоими этими процессами, состоящая в обратном влиянии иностранного языка на родной язык ребенка. Однако Гете великолепно понимал, что она существует, когда он говорил, что, кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного. Исследования полностью подтверждают эту мысль Гете, обнаруживая, что овладение иностранным языком подымает и родную речь ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и более произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражением понятия. Можно сказать, что усвоение иностранного языка так же подымает на высшую ступень родную речь ребенка, как усвоение алгебры подымает на высшую ступень арифметическое мышление, позволяя понять всякую арифметическую операцию как частный случай алгебраической, давая более свободный, абстрактный и обобщенный, а

тем самым более глубокий и богатый взгляд на операции с конкретными количествами. Так же как алгебра освобождает мысль ребенка из плена конкретных числовых зависимостей и подымает его до уровня наиболее обобщенной мысли, так точно усвоение иностранного языка другими совершенно путями освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых форм и явлений,

Но исследование показывает, что иностранный язык потому и может сам опираться на родную речь ребенка и оказывать по мере своего собственного развития обратное влияние на нее, что он в своем развитии не повторяет пути развития родного языка, и потому, что сила и слабость родного и чужого языков оказываются различными.

Есть все основания предположить, что между развитием житейских и научных понятий существуют совершенно аналогичные отношения. В пользу признания этого говорят два веских соображения: во-первых, развитие понятий, как спонтанных, так и научных, есть, в сущности говоря, только часть или одна сторона речевого развития, именно семантическая его сторона, психологически рассуждая, развитие понятий и развитие значений слова есть один и тот же процесс, только по-разному называемый; поэтому есть основание ожидать, что развитие значений слов, как часть общего процесса языкового развития, обнаружит закономерности, свойственные целому; во-вторых, внутренние и внешние условия изучения иностранного языка и образования научных понятий в самых существенных своих чертах совпадают, а главное, одинаковым образом отличаются от условий развития родного языка и спонтанных понятий, которые тоже оказываются сходными между собой; отличие здесь и там идет в первую очередь по линии наличия обучения как нового фактора развития, так что в известном смысле с таким же правом, как мы различаем спонтанные и неспонтанные понятия, мы могли бы говорить о спонтанном речевом развитии в случае родного языка и неспонтанном речевом развитии — в случае чужого языка.

Исследования, изложенные в настоящей книге, и исследования, посвященные психологии изучения иностранного языка, если сопоставить их результаты, целиком и полностью подтверждают с фактической стороны правомерность защищаемой нами аналогии.

На втором месте должно быть поставлено не менее важное теоретическое соображение, состоящее в том, что в научном и в житейском понятиях содержится иное отношение к объекту и иной акт схватывания его в мысли. Следовательно, развитие тех и других предполагает различие самих интеллектуальных процессов, лежащих в их основе. В процессе обучения системе знаний ребенка учат тому, чего нет у него перед глазами, что выходит далеко за пределы его актуального и возможного непосред-

ственного опыта. Можно сказать, что усвоение научных понятий в такой же мере опирается на понятия, выработанные в процессе собственного опыта ребенка, как изучение иностранного языка опирается на семантику родной речи. Подобно тому как в этом последнем случае предполагается наличие уже развитой системы значений слов, так и в первом случае овладение системой научных понятий предполагает уже широко разработанную понятийную ткань, развившуюся с помощью спонтанной активности детской мысли. И подобно тому как в примере с языком усвоение нового языка происходит не через новое обращение к предметному миру и не путем повторения уже проделанного процесса развития, а совершается через другую, прежде усвоенную речевую систему, стоящую между вновь усваиваемым языком и миром вещей, — подобно этому и усвоение системы научных понятий возможно не иначе, как через такое опосредствованное отношение к миру объектов, не иначе, как через другие, прежде выработанные понятия. А такое образование понятий требует совершенно иных актов мысли, связанных со свободным движением в системе понятий, с обобщением прежде образованных обобщений, с более сознательным и произвольным оперированием прежними понятиями. Исследование подтверждает и эти ожидания теоретической мысли.

Третья группа. К этой группе мы относим соображения преимущественно эвристического характера. Современное психологическое исследование знает только два вида изучения понятий: один из них осуществляется с помощью поверхностных методов, но зато оперирует реальными понятиями ребенка. Другой имеет возможность применять неизмеримо более углубленные приемы анализа и эксперимента, но только к искусственно образуемым экспериментальным понятиям, обозначенным первоначально бессмысленными словами. Очередной методической проблемой в этой области является переход от поверхностного изучения реальных понятий и от углубленного изучения экспериментальных понятий к углубленному исследованию реальных понятий, использующему все основные результаты двух существующих ныне методов анализа процесса образования понятия. В этом отношении изучение развития научных понятий, которые являются, с одной стороны, реальными понятиями, а с другой — почти экспериментальным путем складываются у нас на глазах, становится незаменимым средством для разрешения очерченной выше методической задачи. Научные понятия образуют особую группу, несомненно принадлежащую к реальным понятиям ребенка, сохраняющимся на всю последующую жизнь, но они же по самому ходу своего развития чрезвычайно приближаются к экспериментальному образованию понятий и таким образом соединяют достоинства двух существующих ныне методов, позволяя применить экспериментальный анализ рождения и развития

реального, фактически существующего в сознании ребенка понятия.

Четвертая группа. К этой последней группе мы относим соображения практического характера. Мы выше оспаривали ту мысль, что научные понятия просто усваиваются и заучиваются. Но факта обучения и его первостепенной роли в деле возникновения научных понятий со счетов никак не скинешь. Говоря о том, что понятия не усваиваются просто как умственные навыки, мы имели в виду только ту мысль, что между обучением и развитием научных понятий существуют более сложные отношения, чем между обучением и образованием навыка. Но вскрыть эти более сложные отношения и составляет прямую, практически важную задачу нашего исследования, для разрешения которой построяемая нами рабочая гипотеза должна открыть свободный путь.

Только раскрытие этих более сложных отношений, существующих между обучением и развитием научных понятий, может помочь нам найти выход из того противоречия, в котором запуталась мысль Пиаже, не увидевшего из всего богатства этих отношений ничего, кроме конфликта и антагонизма обоих этих процессов.

Этим мы исчерпали все главнейшие соображения, которые руководили нами в постановке настоящего исследования при разграничении научных и житейских понятий. Как уже явствует из сказанного, основной исходный вопрос, на который пытается ответить настоящее исследование, может быть сформулирован в чрезвычайно простой форме: понятие «брат» — это типичное житейское понятие, на примере которого Пиаже сумел установить целый ряд особенностей детской мысли, как неспособность осознания отношений и т.п., и понятие «эксплуатация», которое ребенок усваивает в процессе обучения системе обществоведческих знаний, развиваются по одинаковым или по различным путям? Второе понятие повторяет ли просто путь развития первого, обнаруживая те же самые особенности, или оказывается понятием, которое по психологической природе должно рассматриваться нами как понятие, принадлежащее к особому типу? Мы наперед должны сделать предположение, вполне оправдываемое результатами фактического исследования, — оба понятия будут различаться как по путям своего развития, так и по способу функционирования, что, в свою очередь, не может не открыть новых и богатейших возможностей для изучения взаимного влияния этих двух речевых вариантов единого процесса образования понятий у детей.

Если отмести, как мы это делали выше, представление, вовсе исключающее наличие развития научных понятий, перед нашим исследованием останутся две задачи: проверка фактами, добытыми в эксперименте, правильности того мнения, что научные

понятия повторяют в своем развитии путь образования житейских понятий, и проверка справедливости того положения, что научные понятия не имеют ничего общего с развитием спонтанных понятий и ничего не способны сказать нам об активности детской мысли во всем ее своеобразии. Мы наперед должны предположить, что исследование даст отрицательный ответ на оба эти вопроса. Оно в действительности показывает, что ни первое, ни второе предположение не оправдываются с фактической стороны и что в действительности существует нечто третье, что и определяет истинные, сложные и двусторонние отношения между научными и житейскими понятиями.

Для раскрытия этого искомого, реально существующего третьего нет другого пути, как сравнение научных понятий с житейскими, столь хорошо изученными в ряде исследований, как путь от известного к неизвестному. Но предварительным условием такого сравнительного изучения научных и житейских понятий и установления их истинных отношений является разграничение обеих групп понятий. Отношения вообще, а тем более предполагаемые нами сложнейшие отношения могут существовать только между не совпадающими друг с другом вещами, ибо невозможно никакое отношение вещи к самой себе.

II

Для того чтобы изучить сложные отношения, существующие между развитием научных и житейских понятий, необходимо критически осознать самый масштаб, с помощью которого мы рассчитываем провести наше сравнение. Мы должны выяснить, что характеризует житейские понятия ребенка в школьном возрасте.

Пиаже показал, что самым характерным для понятий и для мышления вообще в этом возрасте является неспособность ребенка к осознанию отношений, которыми он способен, однако, пользоваться спонтанно и автоматически вполне правильно тогда, когда это не требует от него специального осознания. То, что мешает всякому осознанию собственной мысли, есть детский эгоцентризм. Как он сказывается на развитии детских понятий, можно видеть из простого примера Пиаже, который спрашивал у детей 7—8 лет, что значит слово «потому что» в такой фразе как: «Я не пойду завтра в школу, потому что я болен». Большинство отвечают: «Это значит, что он болен». Другие утверждают: «Это значит, что он не пойдет в школу». Короче, эти дети совершенно не осознают определения слова «потому что», хотя они умеют им оперировать спонтанно.

Эта неспособность к осознанию собственной мысли и про-

истекающая из нее неспособность ребенка к осознанному установлению логических связей длится до 11—12 лет, т.е. до окончания первого школьного возраста. Ребенок обнаруживает неспособность к логике отношений, подменяя ее эгоцентрической логикой. Корни этой логики и причины трудности лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм. Между 7—8 и 11—12 годами эти трудности переносятся в словесную плоскость, и на детской логике отзываются тогда причины, которые действовали до этой стадии.

В функциональном отношении эта неосознанность собственной мысли сказывается в одном основном факте, характеризующем логику детской мысли: ребенок обнаруживает способность к целому ряду логических операций, когда они возникают в спонтанном течении его собственной мысли, но он оказывается не в состоянии выполнить совершенно аналогичные операции тогда, когда требуется их не спонтанное, а произвольное и намеренное выполнение. Ограничимся снова только одной иллюстрацией для того, чтобы осветить другую сторону того же самого феномена неосознанности мысли. Детей спрашивают, как нужно дополнить следующую фразу: «Этот человек упал с велосипеда, потому что...» Эта фраза не удается детям еще в 7 лет. Дети этого возраста дополняют часто эту фразу следующим образом: «Он упал с велосипеда, потому что он упал и потом он очень ушибся»; или: «Человек упал со своего велосипеда, потому что он был болен, потому его и подобрали на улице»; или: «Потому что он сломал себе руку, потому что он сломал себе ногу». Мы видим, таким образом, что ребенок этого возраста оказывается неспособным к намеренному и произвольному установлению причинной связи, в то время как в спонтанной, непроизвольной речи он употребляет «потому что» совершенно правильно, осмысленно и кстати, — так точно, как он оказывается не в состоянии осознать, что цитированная выше фраза означает причину непосещения школы, а не факт непосещения или болезнь, взятые порознь, хотя ребенок, конечно, понимает, что означает эта фраза. Ребенок понимает простейшие причины и отношения, но не осознает своего понимания. Он спонтанно правильно пользуется союзом «потому что», но он не умеет применять его намеренно и произвольно. Таким образом, чисто эмпирическим путем устанавливается внутренняя зависимость или связь этих двух феноменов детской мысли, ее неосознанности и ее непроизвольности, бессознательного понимания и спонтанного применения.

Обе эти особенности, с одной стороны, теснейшим образом связаны с эгоцентризмом детского мышления, а с другой стороны, сами приводят к целому ряду особенностей детской логики, которые сказываются в неспособности ребенка к логике отно-

шений. В школьном возрасте, до самого конца его, длится господство обоих этих феноменов, и развитие, состоящее в социализации мысли, приводит к постепенному и медленному исчезновению этих явлений, к освобождению детской мысли от пут эгоцентризма.

Как же это происходит? Каким образом ребенок достигает медленно и с трудом осознания и овладения собственной мыслью? Для объяснения этого Пиаже привлекает два психологических закона, которые не принадлежат собственно ему, но на которых он основывает свою теорию. Первый закон — закон осознания, формулированный Клапаредом. Клапаред показал при помощи весьма интересных опытов, что сознание сходства появляется у ребенка позже, чем сознание различия.

Действительно, ребенок попросту ведет себя одинаково по отношению к предметам, могущим быть уподобленными друг другу, не испытывая нужды осознать это единство своего поведения. Он действует, так сказать, по сходству раньше, чем его продумывает. Наоборот, разница в предметах создает неумение приспособиться, каковое и влечет за собой осознание. Клапаред извлек из этого факта закон, который назвал законом осознания: чем больше мы пользуемся каким-нибудь отношением, тем меньше мы его осознаем. Или иначе: мы осознаем лишь в меру нашего неумения приспособиться. Чем более какое-нибудь отношение употребляется автоматически, тем труднее его осознать.

Но этот закон ничего не говорит нам о том, как осуществляется это осознание. Закон осознания является законом функциональным, т.е. он указывает только, когда индивид нуждается или не нуждается в осознании. Остается проблема структуры: каковы средства этого осознания, каковы встречаемые им препятствия? Чтобы ответить на этот вопрос, следует ввести еще один закон — закон сдвига, или смещения. Действительно, осознать какую-нибудь операцию — это значит перевести ее из плоскости действия в плоскость языка, т.е. воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами. Это смещение операции из плоскости действия в плоскость мысли будет сопряжено с повторением тех затруднений и тех перипетий, которые сопровождали усвоение этой операции в плоскости действия. Будут изменены только сроки, ритм же, возможно, останется тот же. Воспроизведение перипетий, имевших место при усвоении операций в плоскости действия, при усвоении словесной плоскости и составляет сущность второго структурного закона осознания.

Нам предстоит кратко рассмотреть оба эти закона и выяснить, каково действительное значение и происхождение неосознанности и непроизвольности операций с понятиями в школьном возрасте и как ребенок приходит к осознанию понятий и к намеренному, произвольному их употреблению.

Наши критические замечания по поводу этих законов мы

можем чрезвычайно ограничить. Сам Пиаже указывает на недостаточность закона осознания Клапареда. Объяснять возникновение осознания исключительно возникновением потребности в нем означает в сущности то же самое, что объяснять происхождение крыльев у птиц тем, что они имеют в них потребность, так как должны летать. Такое объяснение не только возвращает нас глубоко назад по исторической лестнице развития научной мысли, но и предполагает за потребностью творческую способность создавать нужные для ее удовлетворения аппараты. За самим же осознанием предполагается отсутствие всякого развития его постоянной готовности к действию помимо потребности и, следовательно, — преформированность.

Мы вправе спросить: может быть, ребенок не только потому осознает различие раньше, чем сходство, что он при отношениях различия раньше сталкивается с фактом неприспособленности и с потребностью осознания, а потому, что само осознание отношения сходства требует более сложной и позже развивающейся структуры обобщений и понятий, чем осознание отношений различия? Наше специальное исследование, посвященное выяснению этого вопроса, заставляет нас дать положительный ответ на этот вопрос. Экспериментальный анализ понятий сходства и различия в их развитии показывает, что осознание сходства требует образования первичного обобщения или понятия, охватывающего предметы, между которыми существует это отношение. Напротив, осознание различия не требует от мысли непременного образования понятия и может возникнуть совершенно другим путем. Это и объясняет нам ближайшим образом факт, установленный Клапаредом, — факт более позднего развития осознания сходства. То обстоятельство, что последовательность в развитии этих двух понятий является обратной по отношению к последовательности их развития в плане действия, является только частным случаем других, более широких явлений того же самого порядка. С помощью эксперимента мы могли установить, что такая же обратная последовательность присуща, например, развитию смыслового восприятия предмета и действия[1]. Ребенок раньше реагирует на действие, чем на выделенный предмет, но он осмысляет раньше предмет, чем действие; или — действие развивается у ребенка раньше, чем автономное восприятие. Однако смысловое восприятие опережает в развитии смы-

[1]Одни и те же картинки предъявлялись двум группам детей-дошкольников, одинаковым по возрасту и развитию. Одна группа эту картинку разыгрывала, т.е. раскрывала ее содержание в действии; дети другой группы рассказывали эту картинку, выявляя структуру своего смыслового восприятия; тогда как в действии они воспроизводили полностью содержание картинки, при словесной передаче они перечисляли отдельные предметы.

словое действие на целую возрастную эпоху. В основе этого, как показывает анализ, лежат внутренние причины, связанные с самой природой детских понятий и их развития.

Но с этим можно было бы примириться. Можно было бы допустить, что закон Клапареда есть только функциональный закон и нельзя с него спрашивать объяснения структуры проблемы. Спрашивается только, удовлетворительно ли он объясняет функциональную сторону проблемы осознания в отношении понятий в школьном возрасте в том виде, как его применяет в этих целях Пиаже. Краткий смысл длинных рассуждений Пиаже на эту тему состоит в следующей рисуемой им картине развития понятий в пределах от 7 до 12 лет. В этот период ребенок в своих мыслительных операциях непрерывно наталкивается на неприспособленность своей мысли к мысли взрослых, непрерывно терпит неудачи и поражения, обнаруживающие несостоятельность его логики, непрерывно стукается лбом о стену, и эти набиваемые им на лбу шишки являются, по мудрому выражению Руссо, его лучшими учителями — они непрерывно рождают потребность в осознании, которая магически раскрывает сезам осознанных и произвольных понятий перед ребенком.

Действительно ли только из неудач и поражений возникает высшая ступень в развитии понятий, связанная с их осознанием? Действительно ли непрерывное стукание лбом о стенку и шишки являются единственными учителями ребенка на этом пути? Действительно ли источником высших форм обобщения, именуемых понятиями, является неприспособленность и несостоятельность автоматически выполняемых актов спонтанной мысли? Стоит только сформулировать эти вопросы, для того чтобы увидеть, что другого ответа, кроме отрицательного, они не могут иметь. Так же как невозможно из потребности объяснить происхождение осознания, так же невозможно объяснить движущие силы умственного развития ребенка крахом и банкротством его мысли, которые происходят непрерывно и ежеминутно на всем протяжении школьного возраста.

Второй закон, привлекаемый Пиаже для объяснения осознания, нуждался бы в специальном рассмотрении, так как нам представляется, что он принадлежит к тому типу генетических объяснений, которые чрезвычайно распространены и которые пользуются принципом повторения либо воспроизведения на высшей стадии событий и закономерностей, имевших место на более ранней стадии в развитии того же самого процесса. Таков же, в сущности, принцип, прилагаемый обычно к объяснению особенностей письменной речи школьника, которая в своем развитии якобы повторяет путь развития устной речи, проделанный ребенком в раннем детстве. Сомнительность этого объяснительного принципа проистекает из того, что при пользовании им упускают из виду различие психологической природы двух про-

цессов развития, из которых один должен, согласно этому принципу, повторять и воспроизводить другой. Поэтому за чертами сходства, воспроизводимыми и повторяемыми в более позднем процессе, упускаются из виду черты различия, обусловленные протеканием более позднего процесса на высшем уровне. Благодаря этому вместо развития по спирали получается верчение по кругу. Но мы не станем вдаваться в рассмотрение этого принципа по существу. Нас интересует применительно к нашей теме только его объяснительная ценность в применении к проблеме осознания. В самом деле, если сам Пиаже признает полную невозможность объяснить что-нибудь в вопросе, как осуществляется осознание с помощью закона Клапареда, спрашивается, насколько его превосходит в этом отношении закон смещения, к которому прибегает Пиаже как к объяснительному принципу?

Но уже из самого содержания этого закона, переданного выше, явствует, что его объяснительная ценность немногим больше, чем ценность первого закона. В сущности это есть закон повторения или воспроизведения оставленных уже позади свойств и особенностей мысли в новой области развития. Если даже допустить, что этот закон и верен, он в лучшем случае отвечает не на тот вопрос, для разрешения которого он привлечен. В самом лучшем случае он мог бы нам объяснить только то, почему понятия школьника являются неосознанными и непроизвольными, так же как неосознанной и непроизвольной являлась бы в дошкольном возрасте логика его действия, воспроизводимая теперь в мысли.

Но этот закон не в состоянии ответить на поставленный самим Пиаже вопрос, как осуществляется осознание, т.е. переход от неосознанных к осознанным понятиям? В сущности говоря, он в этом отношении может быть совершенно уподоблен первому закону. Так же как тот в лучшем случае способен объяснить нам, как отсутствие потребности приводит к отсутствию осознания, но не может объяснить, как появление потребности магически может вызвать осуществление осознания, а этот, в лучшем случае, может удовлетворительно ответить на вопрос, почему в школьном возрасте понятия являются неосознанными, но не способен указать, как осуществляется осознание понятий. Проблема же заключается именно в этом, ибо развитие и состоит в этом прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли.

Как мы видим, оба закона не разрешают, но входят в проблему. Они не то что неверно или недостаточно объясняют, как развивается осознание, они вовсе не объясняют этого. Мы вынуждены, следовательно, искать самостоятельно гипотетическое объяснение этого основного факта в умственном развитии школьника, факта, непосредственно связанного, как будет видно из

дальнейшего, с основной проблемой нашего экспериментального исследования.

Для этого, однако, необходимо предварительно выяснить, насколько правильны объяснения, даваемые Пиаже с точки зрения обоих законов по поводу другого вопроса: почему понятия школьника являются неосознанными? Этот вопрос связан, строго говоря, самым тесным образом с непосредственно интересующей нас проблемой: как осуществляется осознание. Вернее сказать, это даже не два отдельных вопроса, а две стороны одной и той же проблемы, как совершается переход от неосознанных к осознанным понятиям на протяжении школьного возраста. Совершенно очевидно поэтому, что не только для решения, но для правильной постановки вопроса о том, как осуществляется осознание, не может быть безразлично, как решается вопрос относительно причин неосознанности понятий. Если мы его решим по Пиаже, в духе его двух законов, мы должны будем искать, как это Пиаже и делает, разрешения второй проблемы в той же плоскости, в том же теоретическом плане. Если же мы откажемся от предлагаемого нам решения первого вопроса и сумеем хотя бы гипотетически наметить иное решение, очевидно, и наши поиски в направлении к решению второй проблемы будут ориентированы совершенно по-иному.

Пиаже выводит неосознанность понятий в школьном возрасте из прошлого. В прошлом, говорит он, неосознанность царила еще на гораздо большем протяжении в мысли ребенка. Сейчас одна часть детской психики освободилась от нее, а другая находится под ее всеопределяющим влиянием. Чем ниже мы спускаемся по лестнице развития, тем более широкую область психики приходится признать неосознанной. Целиком и полностью неосознанным является мир младенца, сознание которого Пиаже характеризует как чистый солипсизм. По мере развития ребенка солипсизм уступает место без боя и сопротивления осознанной социализованной мысли, отходя под натиском вытесняющей его, более могучей и сильной мысли взрослых. Он сменяется эгоцентризмом детского сознания, который всегда выражает собой компромисс, достигнутый на данной ступени развития между собственной мыслью ребенка и усвоенной им мыслью взрослого.

Таким образом, неосознанность понятий в школьном возрасте есть, по Пиаже, остаточное явление отмирающего эгоцентризма, который сохраняет еще влияние в новой, только еще складывающейся сфере вербальной мысли. Поэтому для объяснения неосознанности понятий Пиаже привлекает остаточный аутизм ребенка и недостаточную социализацию его мысли, приводящую к несообщаемости. Остается выяснить, верно ли, что неосознанность детских понятий вытекает непосредственно из эгоцентрического характера мышления ребенка, который с не-

обходимостью определяет неспособность школьника к осознанию. Это положение представляется нам более чем сомнительным в свете того, что нам известно об умственном развитии ребенка школьного возраста. Оно представляется сомнительным в свете теории, а исследование прямо опровергает его.

Но прежде чем перейти к его критическому анализу, нам надо выяснить второй интересующий нас вопрос: как с этой точки зрения следует представить себе путь, по которому приходит ребенок к осознанию своих понятий? Ведь из определенной трактовки причин неосознанности понятий неизбежно вытекает только один определенный способ объяснения самого процесса осознания. Пиаже нигде не говорит об этом прямо, так как это и не является для него проблемой. Но из того объяснения, которое он дает неосознанности понятий школьника, и из его теории в целом совершенно ясно, как он представляет себе этот путь. Именно поэтому Пиаже и не считает нужным останавливаться на этом вопросе, и вопрос о пути осознания не является вовсе для него проблемой.

Осознание, по Пиаже, совершается путем вытеснения социальной зрелой мыслью остатков вербального эгоцентризма. Осознание не возникает как необходимая высшая ступень развития из неосознанных понятий, оно привносится извне. Просто один способ действий вытесняет другой. Как змея сбрасывает кожу для того, чтобы покрыться новой, так ребенок сбрасывает и оставляет прежний способ своего мышления потому, что он усваивает новый. Вот в немногих словах основная сущность того, как осуществляется осознание. Как видим, для разъяснения этого вопроса не нужно приводить никаких законов. Объяснению подлежала неосознанность понятий, так как она обусловлена самой природой детской мысли, а осознанные понятия просто существуют вовне, в окружающей ребенка атмосфере социальной мысли и просто усваиваются ребенком в готовом виде тогда, когда этому не препятствуют антагонистические тенденции его собственного мышления.

Теперь мы можем разобрать совместно обе эти тесно связанные между собой проблемы — первоначальную неосознанность понятий и последующее их осознание, которые в одинаковой мере представляются несостоятельными в решении Пиаже как с теоретической, так и с практической стороны. Объяснять неосознанность понятий и невозможность их произвольного употребления тем, что ребенок этого возраста вообще не способен к осознанию, что он эгоцентричен, невозможно уже по одному тому, что именно в этом возрасте в центр развития, как показывают исследования, выдвигаются высшие психологические функции, основными и отличительными чертами которых являются именно интеллектуализация и овладение, т.е. осознание и произвольность.

В центре развития в школьном возрасте стоит переход от низших функций внимания и памяти к высшим функциям произвольного внимания и логической памяти. В другом месте мы выяснили очень подробно, что с таким же правом, с каким мы говорим о произвольном внимании, мы можем говорить о произвольной памяти; равным образом с тем правом, с каким мы говорим о логической памяти, мы можем говорить о логическом внимании. Это проистекает из того, что интеллектуализация функций и овладение ими представляют собой два момента одного и того же процесса — перехода к высшим психологическим функциям. Мы овладеваем какой-либо функцией в меру того, в меру чего она интеллектуализируется. Произвольность в деятельности какой-либо функции является всегда обратной стороной ее осознания. Сказать, что память интеллектуализируется в школьном возрасте, — совершенно то же, что сказать, что возникает произвольное запоминание; сказать, что внимание в школьном возрасте становится произвольным, все равно что сказать, что оно, как справедливо говорит Блонский, все более и более зависит от мыслей, т.е. от интеллекта.

Таким образом, мы видим, что в сфере внимания и памяти школьник не только обнаруживает способность к осознанию и произвольности, но что развитие этой способности и составляет главное содержание всего школьного возраста. Уже по одному этому невозможно объяснить неосознанность и непроизвольность понятий школьника общей неспособностью его мысли к осознанию и овладению, т.е. эгоцентризмом.

Однако факт, установленный Пиаже, сам по себе неопровержим: школьник не осознает своих понятий. Положение становится еще более затруднительным, если мы сопоставим это с другим фактом, который, казалось бы, говорит о противоположном: как объяснить то, что ребенок в школьном возрасте обнаруживает способность к осознанию в сфере памяти и внимания, к овладению ими, этими двумя важнейшими интеллектуальными функциями, и вместе с тем оказывается еще не способным к овладению процессами собственного мышления и осознания их. В школьном возрасте интеллектуализируются и становятся произвольными все основные интеллектуальные функции, кроме самого интеллекта в собственном смысле слова.

Для разъяснения этого с виду парадоксального явления следует обратиться к основным законам психологического развития в этом возрасте. В другом месте мы подробно развили идею относительно изменения межфункциональных связей и отношений в ходе психологического развития ребенка. Мы имели там возможность подробно обосновать и подкрепить фактическими доказательствами то положение, что психологическое развитие ребенка состоит не столько в развитии и совершенствовании отдельных функций, сколько в изменении межфункциональных

связей и отношений, в зависимости от которого стоит уже и развитие каждой частичной психологической функции. Сознание развивается как целое, изменяя с каждым новым этапом свое внутреннее строение и связь частей, а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот.

В сущности, сама по себе мысль, что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции находятся в нерасторжимой связи друг с другом, не является сколько-нибудь новой для психологии. Вернее, она так же стара, как сама научная психология. Все почти психологи напоминают о том, что функции действуют в неразрывной и непрерывной связи друг с другом. Запоминание непременно предполагает деятельность внимания, восприятия и осмысления. Восприятие необходимо включает в себя ту же функцию внимания, узнавания или памяти и понимания; однако в старой, да и в новой психологии эта верная по существу мысль о функциональном единстве сознания и нерасторжимой связи отдельных видов его деятельности оставалась всегда на периферии, и из нее никогда не делались правильные выводы. Больше того, приняв эту бесспорную мысль, психология делала из нее выводы, прямо противоположные тем, которые, казалось бы, должны были из нее проистекать. Установив взаимозависимость функций и единство в деятельности осознания, психология все же продолжала изучать деятельность отдельных функций, пренебрегая их связью, и продолжала рассматривать сознание как совокупность его функциональных частей. Этот путь из общей психологии был перенесен в генетическую, в которой он привел к тому, что и развитие детского сознания стало пониматься как совокупность изменений, происходящих в отдельных функциях. Примат функциональной части над сознанием в целом остался и здесь в качестве главенствующей догмы. Для того чтобы понять, как могли произойти такие явно противоречащие посылкам выводы, необходимо принять во внимание те скрытые постулаты, которые лежали в основе представления о взаимосвязи функций и единства сознания в старой психологии.

Старая психология учила, что функции всегда действуют в единстве друг с другом (восприятие с памятью и вниманием и т.д.) и что только в этой связи осуществляется единство сознания. Но при этом она в скрытом виде дополняла эту мысль тремя постулатами, освобождение от которых означает в сущности освобождение психологической мысли от сковывающего ее функционального анализа. Принималось всеми, что в деятельности сознания всегда выступают связанные между собой функции, но при этом допускалось: 1) что эти связи функций между собой являются постоянными, неизменными, раз навсегда данными, константными, не подлежащими развитию; 2) что,

следовательно, эти связи функций между собой как постоянная, неизменная, всегда равная самой себе величина, неизменно соучаствующая в деятельности каждой функции в равной мере и одинаковым способом, может быть вынесена за скобки и не приниматься в расчет при исследовании каждой отдельной функции; 3) что, наконец, связи эти представляются несущественными и развитие сознания должно пониматься как производное от развития его функциональных частей, так как, хотя функции и связаны между собой, но в силу неизменности этих связей они сохраняют полную автономность и самостоятельность своего развития и изменения.

Все эти три постулата совершенно ложные, начиная с первого. Все известные нам факты из области психического развития учат нас, что межфункциональные связи и отношения не только не являются константными, несущественными и могущими быть вынесенными за скобки, внутри которых производится психологическое исчисление, но что изменение межфункциональных связей, т.е. изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития в целом. Если так, то необходимо принять, что психология должна сделать проблемой то, что прежде служило постулатом. Старая психология исходила из постулата, что функции связаны между собой, и этим ограничивалась, не делая предметом своего исследования самый характер функциональных связей и их изменения. Для новой психологии изменение межфункциональных связей и отношений становится центральной проблемой всех исследований, без разрешения которой не может быть понято ничто в сфере изменений той или иной частной функции. Это представление об изменении строения сознания в ходе развития мы и должны привлечь для объяснения интересующего нас вопроса — почему в школьном возрасте внимание и память становятся осознанными и произвольными, а собственно интеллект остается неосознанным и непроизвольным? Общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно. Им необходимо должна предшествовать стадия неосознанного и непроизвольного функционирования данного вида деятельности сознания. Чтобы осознать, надо иметь то, что должно быть осознано. Чтобы овладеть, надо располагать тем, что должно быть подчинено нашей воле.

История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцированностью отдельных функций, следуют две другие — раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой дифференцируется и проделывает основной путь развития восприятие, доминирующее в системе межфунк-

циональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральная доминирующая функция деятельность и развитие всего остального сознания, а во второй такой доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся на передний план развития память. Таким образом, значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста.

Если принять в соображение то обстоятельство, что внимание есть функция структурирования воспринимаемого и представляемого памятью, легко понять, что ребенок уже на пороге школьного возраста располагает относительно зрелым вниманием и памятью. Он имеет, следовательно, то, что он должен осознать, и то, чем он должен овладеть. Становится понятным, почему осознанные и произвольные функции памяти и внимания выдвигаются в центр в этом возрасте.

Становится столь же понятным то, почему понятия школьника остаются неосознанными и непроизвольными. Чтобы осознать что-либо и овладеть чем-либо, надо прежде располагать этим, говорили мы выше. Но понятия — или, вернее, предпонятия, как мы предпочли бы точнее обозначить эти неосознанные и не достигшие высшей ступени развития концепты школьника — возникают впервые именно в школьном возрасте, вызревают только на его протяжении. До этого ребенок мыслит в общих представлениях, или комплексах, как мы в другом месте назвали эту, более раннюю структуру обобщений, господствующую в дошкольном возрасте. Но, если предпонятия только возникают в школьном возрасте, было бы чудом, если бы ребенок мог осознавать и овладевать ими, ибо это означало бы, что сознание способно не только осознавать и овладевать своими функциями, но и что оно способно создавать их из ничего, творить заново, задолго до того, как они развились.

Таковы теоретические доводы, заставляющие нас отвергнуть объяснения неосознанности понятий, которые предлагает Пиаже. Но мы должны обратиться к данным исследования и узнать, что представляет собой по психической природе сам процесс осознания, для того чтобы выяснить, как происходит осознание внимания и памяти, откуда проистекает неосознанность понятий, каким путем ребенок позже приходит к их осознанию и почему осознание и овладение оказываются двумя сторонами одного того же.

Исследование говорит, что осознание есть процесс совершенно особого рода, который мы постараемся сейчас выяснить в самых общих чертах. Надо задать первый и основной вопрос: что значит — осознается? Это слово имеет два смысла; именно потому, что оно имеет два смысла, именно потому, что Клапаред и Пиаже смешивают терминологию Фрейда и общей психоло-

гии, возникает путаница. Когда Пиаже говорит о неосознанности детской мысли, он не представляет себе, что ребенок не сознает того, что происходит в его сознании, что мышление ребенка бессознательно. Он полагает, что сознание участвует в мысли ребенка, но не до конца. Вначале бессознательная мысль — солипсизм младенца, в конце — сознательная социализованная мысль, а в середине — ряд этапов, обозначаемых Пиаже как постепенное убывание эгоцентризма и нарастание социальных форм мышления. Каждый срединный этап представляет собой известный компромисс между бессознательной аутистической мыслью младенца и социальной сознательной мыслью взрослого. Что значит, что мысль школьника неосознанна? Это значит, что эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, это значит, что мысль осознана не до конца, она содержит элементы сознательного и несознательного. Сам Пиаже поэтому говорит, что понятие «бессознательные рассуждения» весьма скользко. Если рассматривать развитие сознания как постепенный переход от бессознательного (в смысле Фрейда) к полному сознанию, такое представление является верным. Но самими исследованиями Фрейда установлено, что бессознательное, в его смысле, как вытесненное из сознания само возникает поздно и в известном смысле является производной величиной от развития и дифференциации сознания. Поэтому есть большая разница между бессознательным и неосознанным. Неосознание не есть вовсе частью бессознательное, частью сознательное. Оно означает не степень сознательности, а иное направление деятельности сознания. Я завязываю узелок. Я делаю это сознательно. Я не могу, однако, рассказать, как именно я это сделал. Мое сознательное действие оказывается неосознанным, потому что мое внимание направлено на акт самого завязывания, но не на то, как я это делаю. Сознание всегда представляет какой-то кусок действительности. Предметом моего сознания является завязывание узелка, узелок и то, что с ним происходит, но не те действия, которые я произвожу при завязывании, не то, как я это делаю. Но предметом сознания может стать именно это — тогда это будет осознание. Осознанием является акт сознания, предметом которого является сама же деятельность сознания[1].

Уже исследования Пиаже показали, что интроспекция начинает развиваться в сколько-нибудь значительной степени только в школьном возрасте. Дальнейшие исследования показали, что в развитии интроспекции в школьном возрасте происходит нечто аналогичное тому, что совершается в развитии внешнего вос-

[1]В дошкольном возрасте ребенка спрашивают: «Ты знаешь, как тебя зовут?» Он отвечает «Коля». Он не может осознать, что центр вопроса не в том, как его зовут, а в том, знает ли он, как его зовут, или не знает. Он знает свое имя, но не осознает знания своего имени.

приятия и наблюдения при переходе от младенческого возраста к раннему детству. Как известно, важнейшим изменением внешнего восприятия в этот период является то, что ребенок от бессловесного и, следовательно, несмыслового восприятия переходит к смысловому, словесному и предметному восприятию. То же следует сказать об интроспекции на пороге школьного возраста. Ребенок здесь переходит от бессловесных интроспекций к речевым, словесным. У него развивается внутреннее смысловое восприятие своих собственных психических процессов. Но смысловое восприятие, все равно — внешнее или внутреннее, как показывает исследование, не означает ничего другого, как обобщенное восприятие. Следовательно, переход к словесной интроспекции не означает ничего другого, кроме начинающегося обобщения внутренних психических форм активности. Переход к новому типу внутреннего восприятия означает и переход к высшему типу внутренней психической деятельности. Ибо воспринимать вещи по-иному означает в то же самое время приобретать иные возможности действия по отношению к ним. Как на шахматной доске: иначе вижу, иначе играю. Обобщая собственный процесс деятельности, я приобретаю возможность иного отношения к нему. Если грубо сказать, происходит как будто выделение его из общей деятельности сознания. Я сознаю, что я припоминаю, т.е. я собственное припоминание делаю предметом сознания. Возникает выделение. Всякое обобщение известным образом выбирает предмет. Вот почему осознание, понимаемое как обобщение, непосредственно приводит к овладению.

Таким образом, в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими. В этом процессе сказывается прежде всего решающая роль обучения. Научные понятия с их совершенно иным отношением к объекту, опосредствованные через другие понятия с их внутренней иерархической системой взаимоотношений между собой, являются той областью, в которой осознание понятий, т.е. их обобщение и овладение ими, по-видимому, возникают прежде всего. Раз возникшая таким образом в одной сфере мысли новая структура обобщения переносится затем, как всякая структура, как известный принцип деятельности, без всякой выучки и на все остальные области мысли и понятий. Таким образом, осознание проходит через ворота научных понятий.

Замечательными в этом отношении представляются два момента в теории самого Пиаже. К самой природе спонтанных понятий относится то, что они являются неосознанными. Дети умеют ими оперировать спонтанно, но не осознают их. Это мы видели на примере детского понятия «потому что». Очевидно, само по себе спонтанное понятие необходимо должно быть неосознанным, ибо заключенное в нем внимание направлено всегда на представленный в нем объект, а не на самый акт мысли,

схватывающий его. Через все страницы Пиаже красной нитью проходит та нигде прямо не высказанная им мысль, что в отношении понятий спонтанное есть синоним неосознанного. Вот почему Пиаже, ограничивающий историю детской мысли только развитием спонтанных понятий, и не может понять, как иначе, если не извне, могут возникнуть осознанные понятия в царстве спонтанной мысли у ребенка.

Но если верно, что спонтанные понятия с необходимостью должны быть неосознанны, то столь же необходимо научные понятия по самой своей природе предполагают осознание. С этим связан второй из двух упомянутых нами выше моментов в теории Пиаже. Он имеет самое ближайшее, самое непосредственное, самое наиважнейшее отношение к предмету нашего анализа. Все исследования Пиаже подводят к мысли: самым первым, самым решающим отличием спонтанных понятий от неспонтанных, в частности научных, является то, что они даны вне системы. Если мы хотим в опыте найти путь от высказанного ребенком неспонтанного понятия к скрывающемуся за ним спонтанному представлению, мы должны, следуя правилу Пиаже, освободить это понятие от всякого следа систематичности. Вырвать понятие из системы, в которую оно включено и которое его связывает со всеми остальными понятиями, есть вернейшее методическое средство, которое рекомендует Пиаже в целях освобождения умственной ориентировки ребенка от неспонтанных понятий, с помощью которого Пиаже на практике доказал, что десистематизация детских понятий есть вернейший путь к тому, чтобы получать такие ответы от детей, которыми наполнены все его книги. Очевидно, наличие системы понятий не есть нечто нейтральное и безразличное для жизни и строения каждого отдельного понятия. Понятие становится иным, совершенно меняет свою психологическую природу, как только оно взято в изолированном виде, вырвано из системы и ставит тем самым ребенка в более простое и непосредственное отношение к объекту.

Уже по одному этому мы наперед можем предположить то, что составляет самое ядро нашей гипотезы и что мы обсудим позднее, обобщая результаты экспериментального исследования, именно то, что только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность. Осознанность и систематичность являются в полной мере синонимами в отношении понятий совершенно так же, как спонтанность, неосознанность и несистематичность являются тремя различными словами для обозначения одного и того же в природе детских понятий.

В сущности это вытекает самым непосредственным образом из сказанного выше. Если осознание означает обобщение, то совершенно очевидно, что обобщение, в свою очередь, не означает ничего иного, кроме образования высшего понятия (Oberbegriff — übergeordneter Begriff), в систему обобщения которого

включено данное понятие как частный случай. Но если за данным понятием возникает высшее понятие, оно необходимо предполагает наличие не одного, а ряда соподчиненных понятий, к которым данное понятие стоит в отношениях, определенных системой высшего понятия, — без этого высшее понятие не было бы высшим по отношению к данному. Это же высшее понятие одновременно предполагает иерархическую систематизацию и низших по отношению к данному понятию, ему подчиненных понятий, с которыми оно снова связывается совершенно определенной системой отношений. Таким образом, обобщение понятия приводит к локализации данного понятия в определенной системе отношений общности, которые являются самыми основными, самыми естественными и самыми важными связями между понятиями. Обобщение, таким образом, означает одновременно осознание и систематизацию понятий.

Что система не является чем-то безразличным по отношению к внутренней природе детских понятий, явствует из слов самого Пиаже. «Наблюдения показывают, — говорит он, — что ребенок обнаруживает в своей мысли мало систематичности, мало связности, мало дедукции, что ему чужда вообще потребность избегать противоречий, что он сополагает утверждения, вместо того чтобы их синтезировать, и довольствуется синтетическими схемами, вместо того чтобы придерживаться анализа. Иначе говоря, мысль ребенка более близка к совокупности установок, проистекающих одновременно из действия и мечтательности, чем к мысли взрослого, которая сознает самое себя и обладает системой».

Позднее мы постараемся показать, что все фактические закономерности, установленные Пиаже в отношении детской логики, имеют силу только в пределах несистематизированных мыслей. Они приложимы только к понятиям, взятым вне системы. Все феномены, описанные Пиаже, как можно легко показать, имеют своей общей причиной именно это обстоятельство — внесистемность понятий, ибо быть чувствительным к противоречию, уметь не рядополагать, но логически синтезировать суждения, обладать возможностью дедукции возможно только при определенной системе отношений общности между понятиями. При отсутствии ее все эти явления неизбежно должны возникнуть, как выстрел после нажатия курка из заряженного ружья.

Но сейчас нас интересует только одно: доказательство того, что система и связанная с ней осознанность привносятся в сферу детских понятий не извне, вытесняя свойственный ребенку способ образования и употребления понятий, но что они сами предполагают уже наличие достаточно богатых и зрелых детских понятий, без которых ребенок не имеет того, что должно стать предметом его осознания и систематизации, и что возникающая в сфере научных понятий первичная система структурно пере-

носится и на область житейских понятий, перестраивая их, изменяя их внутреннюю природу как бы сверху. То и другое (зависимость научных понятий от спонтанных и обратное влияние их на спонтанные) вытекает из своеобразного отношения научного понятия к объекту, которое, как мы говорили, характеризуется тем, что оно является опосредствованным через другое понятие и, следовательно, включает в себя одновременно с отношением к предмету также и отношение к другому понятию, т.е. первичные элементы системы понятий.

Таким образом, научное понятие в силу одного того, что оно является научным по самой природе своей, предполагает какое-то определенное место его в системе понятий, определяющее его отношение к другим понятиям. Сущность всякого научного понятия глубочайшим образом определена Марксом в его положении: «Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней». В этом суть научного понятия. Оно было бы излишне, если бы оно отражало объект в его внешнем проявлении как эмпирическое понятие. Поэтому научное понятие необходимо предполагает отношение к объекту, возможное *только в понятии*, а это иное отношение к объекту, содержащееся в научном понятии, в свою очередь, как мы показали выше, необходимо предполагает наличие отношений понятий друг к другу, т.е. системы понятий. С этой точки зрения мы могли бы сказать, что всякое понятие должно быть взято со всей системой его отношений общности, определяющей присущую ему меру общности, подобно тому как клетка должна быть взята со всеми своими отростками, через которые она вплетена в общую ткань. Вместе с этим становится ясным, что с логической точки зрения разграничение спонтанных и неспонтанных детских понятий совпадает с различением эмпирических и научных понятий.

Мы будем иметь случай вернутся ниже к этому вопросу и потому можем ограничиться сейчас только одним конкретным примером, иллюстрирующим нашу мысль. Известно, что у ребенка более общие понятия возникают часто ранее более частных. Так, обычно ребенок раньше усваивает слово «цветок», чем слово «роза». Но в этом случае понятие «цветок» у ребенка не более общее, чем слово «роза», а только более широкое. Ясно, что, когда ребенок обладает только одним понятием, его отношение к объекту является иным, чем тогда, когда возникает второе понятие. Но и после этого еще долгое время понятие «цветок» остается рядом с понятием «роза», но не над ним. Оно не включает более частное понятие в себя и не подчиняет его себе, а заменяет его и располагается в одном ряду с ним. Когда возникает обобщение понятия «цветок», тогда изменяется и отношение между этим понятием и понятием «роза», как и другими соподчиненными понятиями. В понятиях возникает система.

Вернемся к началу наших рассуждений, к исходному вопросу, который был поставлен Пиаже: как осуществляется осознание? Мы пытались выше выяснить, почему понятия школьника являются неосознанными и как они приобретают осознанность и произвольность. Мы нашли, что причина неосознанности понятий лежит не в эгоцентризме, а в несистематичности спонтанных понятий, которые необходимо должны быть в силу этого неосознанными и непроизвольными. Мы нашли, что осознание понятий осуществляется через образование системы понятий, основанной на определенных отношениях общности между понятиями, и что осознание понятий приводит к их произвольности. Но по самой своей природе научные понятия предполагают систему. Научные понятия являются воротами, через которые осознанность входит в царство детских понятий. Нам становится совершенно ясно, почему вся теория Пиаже оказывается бессильной ответить на вопрос, как осуществляется осознание. Это происходит потому, что в его теории обойдены научные понятия и отражены закономерности движения понятий вне системы. Пиаже учит, что для того чтобы сделать понятие ребенка предметом психологического исследования, нужно его очистить от всякого следа систематичности. Но тем самым он сам себе преграждает дорогу к объяснению того, как осуществляется осознание, и, больше того, исключает всякую возможность такого объяснения в будущем, ибо осознание и осуществляется через систему, а устранение всякого следа систематичности есть альфа и омега всей теории Пиаже, которая, как уже сказано, имеет узкоограниченное значение только в пределах несистематических понятий. Для того чтобы разрешить поставленную Пиаже проблему, как осуществляется осознание, нужно в центре поставить то, что Пиаже отбрасывает с порога, — систему.

III

Перед нами после всего сказанного выше отчетливо вырисовывается величайшее значение научных понятий для развития мышления ребенка. Именно в этой сфере мышление прежде всего совершает переход через границу, отделяющую предпонятия от истинных понятий. Мы нащупали чувствительнейший пункт во всем процессе развития детских понятий, к которому мы и стремились приложить наши исследования. Но вместе с тем мы ввели свою узкую проблему в контекст более широкой, которую мы должны наметить хотя бы в самых общих контурах.

В сущности проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития, ибо спонтанные понятия делают возможным самый факт возникновения их из

обучения, являющегося источником их развития. Поэтому исследование спонтанных и неспонтанных понятий есть частный случай более общего исследования проблемы обучения и развития, вне которой и наша частная проблема не может быть правильно поставлена. Тем самым исследование, посвященное сравнительному анализу развития научных и житейских понятий, решает на данном, частном случае и эту общую проблему, подвергая фактической проверке общие представления об отношении обоих этих процессов между собой, как они сложились в ходе разработки нашей гипотезы. Вот почему значение нашей рабочей гипотезы и порожденного ею экспериментального исследования выходит далеко за пределы только исследования понятий и распространяется в известном смысле за эти узкие пределы в область проблемы обучения и развития.

Мы не станем излагать эту проблему и гипотетическое решение ее в сколько-нибудь развернутом виде. Мы пытались сделать это в другом месте. Но в той мере, в какой эта проблема служит фоном настоящего исследования и сама составляет в известном отношении предмет самого исследования, мы не можем не коснуться ее главнейших положений. Не касаясь всех многообразных решений этого вопроса, которые имели место в истории нашей науки, мы хотели бы остановиться только на трех основных попытках разрешить этот вопрос, который имеет еще и по сей час актуальное значение в советской психологии.

Первая и наиболее распространенная у нас до сих пор точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Типичным выражением этого взгляда является стремление в анализе умственного развития ребенка тщательно разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения, взять результаты обоих этих процессов в чистом и изолированном виде. Так как это не удалось сделать еще ни одному исследователю, то причину этого видят обычно в несовершенстве применяющихся для этой цели методических приемов и пытаются компенсировать их недостаточность усилиями абстракции, с помощью которой производится это разделение интеллектуальных свойств ребенка на возникшие из развития и обязанные своим происхождением обучению. Обычно представляют дело таким образом, что развитие может идти своим нормальным порядком и достигнуть своего высшего уровня без всякого обучения, что, следовательно, дети, не проходящие школьного обучения, развивают все высшие формы мышления, доступные человеку, и

обнаруживают всю полноту интеллектуальных возможностей в такой же мере, как и дети, обучающиеся в школе.

Но чаще эта теория принимает несколько иной вид, так как она начинает учитывать несомненную зависимость, существующую между обоими процессами. Развитие создает возможности, обучение их реализует. Отношение между обоими процессами представляется в этом случае по аналогии с отношениями, которые преформизм устанавливает между задатками и развитием: задатки содержат потенции, реализуемые в развитии. Так и здесь мыслится, что развитие само из себя создает всю полноту своих возможностей, которые осуществляются в процессе обучения. Обучение, таким образом, как бы надстраивается над созреванием. Оно относится к развитию, как потребление к производству. Оно питается продуктами развития и использует их, применяя их в жизни. Таким образом, признается односторонняя зависимость между развитием и обучением. Обучение зависит от развития — это очевидно. Но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. В основе этой теории лежит очень простое рассуждение. Всякое обучение требует наличия известной степени зрелости определенных психических функций в качестве своих необходимых предпосылок.

Нельзя обучать грамоте годовалого ребенка. Нельзя начинать обучать письму ребенка в 3 года. Следовательно, анализ психологического процесса обучения сводится к тому, чтобы выяснить, какого рода функции и в какой степени созревания необходимы для того, чтобы обучение стало возможным. Если эти функции развились у ребенка в должной степени, если его память достигла такого уровня, когда он может запомнить названия букв алфавита, внимание развилось настолько, что он может сосредоточить его на такой-то срок на неинтересном для него деле, мышление созрело для того, чтобы он понял отношение между звуками и письменными знаками, которые они символизируют, если все это развилось в достаточной мере, обучение письму может начинаться.

Хотя при таком понимании и признается односторонняя зависимость обучения от развития, тем не менее эта зависимость мыслится как чисто внешняя, исключая всякое внутреннее взаимопроникновение и сплетение обоих процессов, почему мы и можем рассматривать эту теорию как частный вариант, наиболее поздний и близкий к действительности, тех теорий, в основе которых лежит постулат независимости обоих процессов. Поскольку это так, постольку зерно истины, содержащееся в этом варианте, тонет в массе ложных в корне основ этой теории.

Существенным для такого понимания независимости процессов развития и обучения является один момент, на который, думается нам, обращали до сих пор мало внимания, но который с интересующей нас точки зрения является центральным, — это

вопрос о той последовательности, которая существует между развитием и обучением. Мы думаем, что выскажем действительно то, что содержится в этих теориях, если скажем, что они решают вопрос о последовательности, которой связаны оба процесса в том смысле, что обучение идет в хвосте развития. Развитие должно проделать известные циклы, оно должно завершить свои определенные стадии и дать известные плоды созревания для того, чтобы обучение сделалось возможным.

Надо сказать, что в этой теории заключена известная доля правды, которая состоит в том, что известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным. Поэтому новое обучение находится, несомненно, в зависимости от каких-то уже пройденных циклов развития. Это верно: действительно существует низший порог обучения, за которым оно является невозможным. Однако эта зависимость, как мы увидим в свое время, является не главной, а подчиненной, и попытка выдать ее за главное и тем более за целое приводит к целому ряду недоразумений и ошибок. Обучение как бы пожинает плоды детского созревания, но само по себе обучение остается безразличным для развития. У ребенка память, внимание и мышление развились до такого уровня, что он может обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т.е. они изменятся в результате упражнения, но ничего не изменится в ходе их развития. Ничего нового не возникнет в умственном развитии ребенка от того, что мы его обучим грамоте. Это будет тот же самый ребенок, но грамотный.

Эта точка зрения, целиком определяющая всю старую педагогическую психологию, в том числе и известную работу Меймана, доведена до логического предела в теории Пиаже. Его точка зрения такова, что мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается этот ребенок или нет. Если он обучается, то это есть чисто внешний факт, который еще не находится в единстве с его собственными процессами мышления. Поэтому педагогика должна считаться с этими автономными особенностями детского мышления как с низшим порогом, определяющим возможности обучения. Когда же у ребенка разовьются другие возможности мышления, тогда станет возможным и другое обучение. Для Пиаже показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет. Здесь самым резким образом противопоставляются обучение и развитие, знание и мышление. Исходя из этого, Пиаже задает ребенку такие вопросы, в отношении которых он застрахован от того,

что ребенок может иметь какие-нибудь знания о спрашиваемом предмете. А если мы спрашиваем ребенка о таких вещах, о которых у него могут быть знания, то здесь мы получаем не результаты мышления, а результаты знания. Поэтому спонтанные понятия, возникающие в процессе развития ребенка, рассматриваются как показательные для его мышления, а научные понятия, возникающие из обучения, не обладают этой показательностью. Поэтому же, раз обучение и развитие резко противопоставляются друг другу, мы приходим с необходимостью к основному положению Пиаже, согласно которому научные понятия скорее вытесняют спонтанные и занимают их место, чем возникают из них, преобразуя их.

Вторая точка зрения по интересующему нас вопросу является диаметрально противоположной той, которую мы только что изложили. Эти теории сливают обучение и развитие, отождествляя тот и другой процесс. Эта точка зрения была первоначально развита в педагогической психологии Джемсом, который стремился показать, что процесс образования ассоциаций и навыков одинаково лежит в основе как обучения, так и умственного развития. Но если сущность обоих процессов совершенно тождественна, нет никаких оснований далее различать их друг от друга. Отсюда только один шаг к тому, чтобы провозгласить знаменитую формулу, что обучение и есть развитие. Обучение — это синоним развития.

В основе этой теории лежит основная концепция всей старой, отмирающей психологии — ассоцианизм. Его возрождение в педагогической психологии представлено сейчас последним из могикан — Торндайком и рефлексологией, которая перевела ассоциационное учение на физиологический язык. На вопрос о том, что представляет собой процесс развития интеллекта ребенка, эта теория отвечает: умственное развитие есть не что иное, как последовательное и постепенное накопление условных рефлексов. Но и на вопрос о том, в чем состоит обучение, эта теория дает буквально такой же самый ответ. Тем самым она приходит к тем же выводам, что и Торндайк. Обучение и развитие — синонимы. Ребенок развивается в меру того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение, обучение и есть развитие.

Если в первой теории узел вопроса об отношении между обучением и развитием не развязывается, а разрубается, так как между тем и другим процессом не признаются никакие отношения, то во второй теории этот узел вовсе устраняется или обходится, так как вообще не может возникнуть вопрос, какие существуют отношения между обучением и развитием, если то и другое есть одно и то же.

Есть, наконец, третья группа теорий, которая особенно влиятельна в европейской детской психологии. Эти теории пытают-

ся подняться над крайностями обеих точек зрения, которые изложены выше. Они пытаются проплыть между Сциллой и Харибдой. При этом случается то, что обычно происходит с теориями, занимающими среднее место между двумя крайними точками зрения. Они становятся не над обеими теориями, а между ними, преодолевая одну крайность ровно в такой мере, в какой они попадают в другую. Одну неправильную теорию они преодолевают, частично уступая другой, а другую — уступками первой. В сущности говоря, это — двойственные теории: занимая позицию между двумя противоположными точками зрения, они на самом деле приводят к некоторому объединению этих точек зрения.

Такова точка зрения Коффки, который заявляет с самого начала, что развитие всегда имеет двойственный характер: во-первых, надо различать развитие как созревание и, во-вторых, надо различать развитие как обучение. Но это и значит признать в сущности две прежние крайние точки зрения, одну вслед за другой, или объединить их. Первая точка зрения говорит, что процессы развития и обучения независимы друг от друга. Ее Коффка повторяет, утверждая, что развитие и есть созревание, не зависящее в своих внутренних законах от обучения. Вторая точка зрения говорит, что обучение есть развитие. Эту точку зрения Коффка повторяет буквально.

Продолжив наше образное сравнение, можно сказать, что если первая теория разрубает, а не развязывает узел, вторая устраняет или обходит его, то теория Коффки еще более туго завязывает этот узел, так что на деле его позиция исследователя в отношении обеих противоположных точек зрения не только не разрешает, но еще более запутывает вопрос, потому что она возводит в принцип то, что является основной ошибкой в самой постановке вопроса, породившей обе первые группы теорий. Она исходит из принципиально дуалистического понимания самого развития. Развитие есть не единый процесс, а есть развитие как созревание и есть развитие как обучение. Но все же эта новая теория подвигает нас вперед по сравнению с двумя предыдущими в трех отношениях.

1. Для того чтобы объединение двух противоположных точек зрения сделалось возможным, мы необходимо должны прибегнуть к допущению, что между обоими видами развития — созреванием и обучением — должна существовать взаимная зависимость. Это допущение Коффка включает в свою теорию. На основе ряда фактов он устанавливает, что само созревание зависит от функционирования органа и, следовательно, от совершенствования его функции в процессе обучения. И обратно, самый процесс созревания движет вперед обучение, раскрывая перед ним новые и новые возможности. Обучение как-то влияет на созревание, а созревание как-то влияет на обучение. Но это «как-

то» остается совершенно не расшифрованным в этой теории, которая не идет дальше этого общего признания. Вместо того чтобы сделать это «как» предметом исследования, она довольствуется постулатом наличия взаимозависимости между обоими процессами.

2. Третья теория вводит и новое понимание самого процесса обучения. В то время как для Торндайка обучение представляет собой неосмысленный механистический процесс, приводящий путем проб и ошибок к удачным результатам, для структурной психологии процесс обучения есть возникновение новых структур и усовершенствование старых. Так как процесс структурообразования признается первичным, возникающим не в результате выучки, а являющимся предпосылкой всякого обучения, это последнее с самого начала приобретает в новой теории осмысленный структурный характер. Основным свойством всякой структуры является ее независимость от образующего ее элемента, от конкретного материала, на котором она образована, и возможность ее переноса на любой другой материал. Если ребенок в процессе обучения образует какую-либо структуру, усваивает какую-нибудь операцию, то этим самым мы открыли в его развитии возможность не только воспроизводить данную структуру, но дали ему гораздо большие возможности и в области других структур. Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории, которая научает нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания может ничего не измениться. Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но даст во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение.

3. Третий момент непосредственно связан с только что указанным и непосредственно вытекает из него. Он касается проблемы последовательности, связывающей обучение и развитие. Вопрос о временных отношениях между обучением и развитием уже существенным образом разделяет первые две теории и третью.

В вопросе о временных отношениях между обучением и развитием первая теория, как мы видели, занимает совершенно определенную позицию: обучение идет в хвосте за развитием, раньше развитие, а потом обучение. С точки зрения второй теории вопрос о последовательности обоих процессов вообще не может встать, так как оба процесса отождествляются и сливают-

ся друг с другом. Но все же практически эта теория всегда исходит из того предположения, что обучение и развитие протекают как два параллельных процесса, синхронично или синхронно совпадая во времени; что развитие следует шаг за шагом за обучением, как тень за отбрасывающим ее предметом. Третья теория сохраняет, конечно, в себе, поскольку она объединяет обе эти точки зрения и различает созревание и обучение, оба эти представления о временной связи обучения и развития. Но она дополняет их и чем-то существенно новым. Это существенно новое вытекает из того, о чем мы говорили прежде, — из понимания обучения как структурного и осмысленного процесса. Обучение, как мы видели, может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах. Приложенное к одной точке в сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает и многие другие точки. Оно может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия. Следовательно, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования. Это бесконечно важно, это бесконечно ценно. Это одно искупает многие недостатки этой эклектической теории, которая признает одинаково возможными и важными все три логически мыслимых вида последовательности, связывающих оба процесса.

Первая теория, которая разрывает обучение и развитие, вторая теория, которая их отождествляет, — обе, несмотря на свою противоположность, приходят к одному и тому же выводу: обучение ничего не меняет в развитии. Третья теория приводит нас к совершенно новой проблеме, которая представляется особенно важной с точки зрения развиваемой нами гипотезы.

Эта проблема новая, но, в сущности говоря, она представляет собой возвращение на новом историческом этапе развития науки к очень старой проблеме, почти забытой сейчас. Конечно, это возвращение не означает воскрешения старых и давно доказавших свою несостоятельность учений. Но, как это часто бывает в истории научной мысли, которая развивается диалектически, пересмотр какой-либо теории с точки зрения наибольшей высоты, которой достигла наука в момент пересмотра, приводит к восстановлению некоторых правильных положений, содержавшихся в теориях, еще более ранних, чем та, которая пересматривается.

Мы имеем в виду старое учение о формальной дисциплине, которая обычно связывается с именем Гербарта. В понятие формальной дисциплины, как известно, входит представление о том, что существуют такие предметы преподавания, которые дают не только знания и навыки, содержащиеся в самом предмете, но развивают и общие умственные способности ребенка. С этой точки зрения различались предметы, более и менее важные с

точки зрения формальных дисциплин. Эта сама по себе прогрессивная мысль привела на практике в педагогике к самым реакционным формам обучения, прямым воплощением которых явились немецкая и русская классическая гимназия. Если в этих школах огромное внимание уделялось изучению латинского и греческого языков, это делалось не потому, чтобы это признавалось жизненно важным, а потому, что считалось, что изучение этих предметов в силу их значения как формальных дисциплин способствует общему умственному развитию ребенка. Такое же значение в реальных училищах придавалось математике. Считалось, что математика дает такое же развитие умственных способностей, нужных в области реальных дисциплин, как древние языки — в области гуманитарных наук.

Отчасти неразработанность самой теории формальных дисциплин, а главным образом несоответствие ее практического осуществления задачам новейшей буржуазной педагогики привели к разгрому всего учения о формальной дисциплине в теории и практике. Идеологом здесь выступил Торндайк, который в ряде исследований пытался показать, что формальная дисциплина есть миф, легенда, что обучение не имеет никаких отдаленных влияний, никаких отдаленных последствий для развития. Торндайк приходит в результате этого исследования к полному отрицанию самого существования тех зависимостей между обучением и развитием, которые верно предчувствовала, но в высшей степени карикатурно изобразила теория формальной дисциплины. Но положения Торндайка убедительны только в той мере, в которой они касаются карикатурных преувеличений и искажений этого учения. Ядра его они не затрагивают и тем более не уничтожают. Неубедительность доводов Торндайка проистекает из того, что он не сумел подняться над той ложной постановкой вопроса, которая содержится в учении гербартианцев. Он старался их победить, став на ту же самую позицию и их же собственным оружием, поэтому он опроверг не самую идею, лежащую в ядре старого учения, а только шелуху, обволакивавшую это ядро.

В самом деле, теоретически Торндайк ставит вопрос о формальной дисциплине с точки зрения влияния в обучении всего на все. Он спрашивает: может ли изучение таблицы умножения повлиять на правильный выбор при заключении брака или на развитие способности к лучшему пониманию анекдотов? Давая отрицательный ответ на этот вопрос, Торндайк не доказывает ничего больше, кроме того, что было известно и наперед, именно, что в обучении и развитии все не может влиять на все, что влияния не могут быть универсальными и связывать любые, бессмысленно объединенные пункты развития и обучения, которые не имеют между собой ничего общего по своей психологической природе. Поэтому он абсолютно не прав, когда из того верного

положения, что все не может влиять на все, делает вывод, что ничто не может влиять ни на что. Он доказал только, что обучение, затрагивающее функции, не имеющие ничего общего с функциями, заинтересованными совершенно в других видах деятельности и мышления и не стоящие к ним ни в каком осмысленном отношении, не может оказать какого-нибудь влияния на эти другие виды деятельности, связанные с совершенно разнородными функциями. Это — непреложно. Но остается совершенно открытым вопрос о том, не затрагивают ли различные предметы обучения хотя бы в некоторой части тождественные, родственные или хотя бы близкие по своей психологической природе функции и не может ли тогда обучение одному какому-нибудь предмету оказать свое влияние, облегчающее или способствующее развитию определенной системы функций и тем самым изучению другого предмета, который опирается на родственные или близкие первым психологические процессы. Таким образом, положение Торндайка, отрицающее самую идею формальной дисциплины, сохраняет свою силу исключительно в пределах бессмысленного сочетания любых функций друг с другом — функций, участвующих в изучении таблицы умножения, в брачном выборе и в понимании анекдота.

Спрашивается, что же дает право Торндайку распространить свои выводы, действительные только для бессмысленных сочетаний, на всю область обучения и развития ребенка? Почему из того факта, что все не может влиять на все, он делает вывод, что ничто не влияет ни на что? Это происходит в силу общей теоретической концепции Торндайка, согласно которой других сочетаний деятельности сознания, кроме бессмысленных, вообще не существует. Все обучение Торндайк сводит, как и развитие, к механическому образованию ассоциативных связей. Следовательно, все деятельности сознания связаны между собой единообразно, одним способом: усвоение таблицы умножения с пониманием анекдота так же, как и образование алгебраических понятий с пониманием законов физики. Но мы знаем, что это не так, что в деятельности сознания господствуют структурные, осмысленные связи и отношения и что наличие бессмысленных связей является скорее исключением, чем правилом. Стоит только принять этот бесспорный для современной психологии взгляд, и все громы и молнии торндайковой критики, которые он пытался обрушить на учение о формальной дисциплине, падают на его собственную теорию. Коффка потому и должен был, сам не сознавая того, возвратиться в известном смысле к признанию идеи формальной дисциплины, что он является представителем структурной психологии, отрицающей в корне ассоциационную концепцию обучения и умственного развития ребенка.

Но второй ошибочный момент критики теории формальной дисциплины прошел и мимо Коффка. Он заключается в том, что

для опровержения гербартианской концепции Торндайк прибег к экспериментированию над крайне узкими, специализированными и притом элементарнейшими функциями. Он упражнял испытуемого в различении длины линейных отрезков и потом изучал, как это обучение влияет на умение различать величину углов. Само собой разумеется, что никакое влияние не могло быть здесь обнаружено. Это обусловливается двумя причинами. Во-первых, Торндайк обучал испытуемых не тому, что является типичным для школьного обучения; ведь никто никогда не утверждал, что обучение езде на велосипеде, плаванию и игре в гольф — этим сложнейшим видам деятельности по сравнению с различением величины углов — может сколько-нибудь значительно повлиять на общее развитие детского ума; это утверждалось только в отношении изучения таких предметов, как арифметика, родной язык и т.д., т.е. сложных предметов, затрагивающих целые огромные комплексы психических функций. Легко допустить, что если различение длины линий никак непосредственно не влияет на различение углов, то изучение родного языка и связанное с ним общее развитие смысловой стороны речи и понятий может стоять в известной связи с изучением арифметики. Торндайк доказал только, что существует обучение двоякого рода: одно — типичное для всякого специализированного, узкого, чаще встречающегося в профессиональном обучении взрослых образования навыков и тренировки в их применении — и другое обучение, типичное для детского возраста, охватывающее сложные комплексы психических функций, приводящее в движение целые большие области детского мышления и по необходимости затрагивающее в различных своих сторонах и предметах, на которые оно распадается, близкие, родственные или даже тождественные психические процессы. Для первого обучения формальная дисциплина должна явиться скорее исключением, чем правилом; для второго — она, по-видимому, должна оказаться одним из основных его законов.

Далее Торндайк брал, как указано, в качестве предмета обучения деятельности, связанные с самыми низшими, самыми элементарными, самыми простыми по строению функциями, в то время как школьное обучение имеет дело с высшими психическими функциями, не только отличающимися более сложной структурой, но представляющими собой, как это выяснено в специальных исследованиях, совершенно новые образования — сложные функциональные системы. В свете того, что нам известно о природе высших психических функций, можно наперед предугадать, что возможность формальной дисциплины в области высших процессов, возникающих в ходе культурного развития ребенка, должна быть принципиально иной, чем в области элементарных процессов. В этом убеждает нас однородность строения и единство происхождения всех высших психических

функций, неоднократно раскрытые в экспериментальном исследовании. Мы уже говорили выше, что все высшие функции имеют однородную основу и становятся высшими в силу осознания их и овладения ими. Логическая память, говорили мы, может с таким же правом быть названа произвольной, как произвольное внимание — логическим. Прибавим к этому, что обе эти функции в совершенно той же мере могут быть названы абстрактными в отличие от конкретных форм памяти и внимания, в какой мы различаем абстрактное и конкретное мышление. Но концепции Торндайка еще в большей мере, чем идея структурности, чужда идея качественного различения высших и низших процессов. Те и другие он принимает за тождественные по своей природе и поэтому считает себя вправе вопрос о формальной дисциплине в области школьного обучения, тесно связанного с деятельностью высших функций, решать на примерах обучения, целиком покоящегося на элементарных процессах.

Мы заготовили весь нужный нам теоретический материал и можем сейчас перейти к тому, чтобы попытаться кратко схематически сформулировать решение вопроса, который мы до сих пор рассматривали преимущественно с критической стороны. В развитии этой части нашей гипотезы мы опираемся на четыре ряда исследований, которые согласно приводят нас к единой концепции в проблеме обучения и развития. Укажем с самого начала, что мы исходим из того положения, что процессы обучения и развития представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, что между развитием и обучением существуют сложные отношения. Эти сложные отношения мы попытались сделать предметом ряда специальных исследований, результаты которых мы должны изложить для того, чтобы иметь возможность фактического обоснования нашей гипотезы.

Все исследования эти объединены, как сказано, рамками единой проблемы обучения и развития. Их задачей было вскрытие сложных взаимоотношений между обучением и развитием на конкретных участках школьной работы — при обучении детей чтению и письму, грамматике, арифметике, естествознанию, обществоведению. Они охватили ряд вопросов: об особенностях овладения десятичной системой счисления в связи с развитием понятия числа, вопрос об осознании своих математических операций в процессе решения предлагаемых задач, вопрос об особенностях составления и решения задач школьниками I ступени. Они выявили ряд особенностей в развитии устной и письменной речи в первом школьном возрасте, показали ступени в развитии понимания переносных смыслов, дали материал к вопросу о влиянии усвоения грамматических структур на ход психического развития, они пролили свет на вопрос о понима-

нии отношений обществоведения и естествознания в школе. Задачей этих исследований было раскрытие и освещение различных сторон проблемы обучения и развития, и каждое из исследований те или иные стороны этого единого вопроса разрешало.

Центральными явились вопросы о степени зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и о влиянии обучения на ход их развития, о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении зоны ближайшего развития и, наконец, вопрос о значении обучения тем или иным предметам с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине (38).

1. Первая серия наших исследований была посвящена выяснению вопроса о степени зрелости тех психических функций, на которые опирается обучение основным школьным предметам: чтению и письму, арифметике и естествознанию. Все эти исследования согласно показали, что к моменту начала обучения дети, очень успешно его проходящие, не обнаруживают ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые, согласно первой теории, должны бы предшествовать самому началу обучения. Мы поясним это на примере письменной речи.

Почему письменная речь трудна школьнику и настолько меньше развита у него, чем устная, что различие в речевом возрасте по обоим видам речи достигает на некоторых ступенях обучения 6—8 лет? Это объясняли обычно тем, что письменная речь как новая функция повторяет в развитии основные этапы, которые проделала в свое время устная речь, и что, следовательно, письменная речь восьмилетнего ребенка должна по необходимости напоминать устную речь двухлетнего. Предлагалось даже измерять возраст письменной речи с момента начала обучения и устанавливать параллельное соответствие письменной речи соответствующим возрастам устной.

Но это объяснение явно неудовлетворительно. Нам понятно, почему ребенок двух лет в своей речи пользуется небольшим запасом слов и примитивными синтаксическими структурами. У него еще чрезвычайно бедный словарь, и он еще не овладел строением сложного предложения. Но словарь письменной речи у школьника не беднее, чем в устной речи, так как это один и тот же словарь. Синтаксис и грамматические формы в письменной и устной речи одни и те же. Ребенок уже овладел ими. Следовательно, та причина, которая объясняет нам примитивность устной речи в два года (бедность словаря и неразвитой синтаксис), перестает действовать в отношении письменной речи школьника, и уже по одному этому аналогия с устной речью является несостоятельной в качестве объяснительного принципа интере-

сующей нас проблемы огромного отставания письменной речи школьника от его же устной речи.

Исследование показывает, что письменная речь в самых существенных чертах развития нисколько не воспроизводит историю устной речи, что сходство обоих процессов скорее внешне симптоматическое, чем сходство по существу. Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма. В этом случае мы должны были ожидать, что вместе с усвоением механизма письма письменная речь будет так же богата и развита, как устная речь, и будет походить на нее, как перевод — на оригинал. Но и это не имеет места в развитии письменной речи.

Письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования. Письменная речь, как показывает исследование, требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции. Это речь без музической, интонационной, экспрессивной, вообще без всей своей звучащей стороны. Это — речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи — материального звука.

Уже один этот момент совершенно меняет всю совокупность психологических условий, как она сложилась при устной речи. Ребенок к этому возрасту с помощью звучащей речи достиг уже известной, довольно высокой ступени абстракции по отношению к предметному миру. Теперь ему предъявляется новая задача: он должен абстрагироваться от чувственной стороны самой речи, он должен перейти к отвлеченной речи, к речи, пользующейся не словами, но представлениями слов. В этом отношении письменная речь отличается от устной так же, как отвлеченное мышление — от наглядного. Естественно, что уже в силу одного этого письменная речь не может повторять этапы развития устной, не может соответствовать уровню развития устной речи. Как показывают исследования, именно эта отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом. Те, кто продолжает считать одной из главных трудностей недоразвитие мелкой мускулатуры и другие моменты, связанные с техникой писания, видит корни трудности не там, где они действительно заложены, и третьестепенное по своему значению принимает за центральное, основное.

Письменная речь — учит далее исследование — является более абстрактной, чем устная, еще и в другом отношении. Это — речь без собеседника, совершенно в непривычной для детского разговора ситуации. Ситуация письменной речи есть ситуация, в

которой тот, к кому обращена речь, или отсутствует вовсе, или не находится в контакте с пишущим. Это — речь-монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником, в то время как всякая ситуация устной речи сама по себе без всяких усилий со стороны ребенка есть ситуация разговора. Ситуация письменной речи есть ситуация, требующая от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. Исследование показывает, что в этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью. Естественно, что речь без реального звучания, только представляемая и мыслимая, требующая символизации звуковых символов, т.е. символизации второго порядка, должна быть в той же мере труднее устной речи, в какой алгебра труднее арифметики для ребенка. Письменная речь и есть алгебра речи. Но так же точно, как усвоение алгебры не повторяет изучение арифметики, а представляет собой новый и высший план развития абстрактной математической мысли, которая перестраивает и подымает на высшую ступень прежде сложившееся арифметическое мышление, так точно алгебра речи, или письменная речь, вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психологическую систему устной речи.

Далее, исследование приводит нас к выводу, что мотивы, побуждающие обращаться к письменной речи, еще мало доступны ребенку, начинающему обучаться письму. Между тем мотивация речи, потребность в речи, как и во всяком новом виде деятельности, всегда стоит в начале этой деятельности. Мы знаем хорошо из истории развития устной речи, что потребность в речевом общении развивается на всем протяжении младенческого возраста и является одной из важнейших предпосылок для появления первого осмысленного слова. Если эта потребность не созрела, наблюдается и задержка речевого развития. Но к началу школьного обучения потребность в письменной речи является совершенно незрелой. Можно даже сказать на основании данных исследования, что школьник, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой новой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего вообще эта функция нужна ему.

То, что мотивация предшествует деятельности, верно не только по отношению к онтогенетическому плану, но и по отношению к каждому разговору, к каждой фразе. Каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи — ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи каждоминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога. Надобность в чем-нибудь и просьба,

вопрос и ответ, высказывание и возражение, непонимание и разъяснение и множество других подобных отношений между мотивом и речью положительно целиком определяют ситуацию реально звучащей речи. При устной речи не приходится создавать мотивацию речи. Устная речь в этом смысле регулируется в своем течении динамической ситуацией. Она вытекает целиком из нее и протекает по типу ситуационно-мотивированных и ситуационно-обусловленных процессов. При письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию, вернее, представлять ее в мысли. В известном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней.

Исследование раскрывает далее, в чем заключается это иное отношение к ситуации, которое требуется от ребенка при письменной речи. В письменной речи ребенок должен действовать произвольно, потому что письменная речь произвольнее устной. Это проходит красной нитью через всю письменную речь снизу и доверху. Уже звуковая форма слова, которая в устной речи произносится автоматически, без расчленения на отдельные звуки, требует при письме бухштабирования, расчленения. Ребенок, произнося любое слово, не отдает себе сознательно отчета в том, какие звуки он произносит, и не делает никаких намеренных операций при произнесении каждого отдельного звука. В письменной речи, наоборот, он должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его и произвольно воссоздать его в письменных знаках. Совершенно аналогично построена и деятельность ребенка при образовании фразы в письме. Он так же произвольно складывает фразы, как произвольно и намеренно воссоздает из отдельных букв звучащее слово. Его синтаксис так же произволен в письменной речи, как и его фонетика. Наконец, семантический строй письменной речи так же требует произвольной работы над значениями слов и их развертыванием в известной последовательности, как синтаксис и фонетика. Это проистекает из того, что письменная речь стоит в ином отношении к внутренней речи, чем устная. Если внешняя речь стоит в развитии до внутренней, то письменная стоит после внутренней, предполагая уже ее наличие. Письменная речь, по Джексону и Хэду, есть ключ к внутренней речи. Однако переход от внутренней речи к письменной и требует того, что было нами в ходе исследования названо произвольной семантикой и что можно поставить в связь с произвольной фонетикой письменной речи. Грамматика мысли во внутренней и письменной речи не совпадает, смысловой синтаксис внутренней речи совсем иной, чем синтаксис устной и письменной речи. В нем господствуют совершенно другие законы построения целого и смысловых единиц. В известном смысле можно сказать, что синтаксис внутрен-

ней речи является прямой противоположностью по отношению к синтаксису письменной речи. Между этими двумя полюсами стоит синтаксис устной речи.

Внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная, стенографическая речь. Письменная речь есть максимально развернутая, формально более законченная даже, чем устная. В ней нет эллипса. Внутренняя речь полна ими. Внутренняя речь по синтаксическому строению почти исключительно предикативна. Подобно тому как в устной речи наш синтаксис становится предикативным в тех случаях, когда подлежащее и относящиеся к нему части предложения являются известными собеседникам, внутренняя речь, при которой подлежащее, ситуация разговора известны самому мыслящему человеку, состоит почти из одних сказуемых. Самим себе мы никогда не должны сообщать, о чем идет речь. Это всегда подразумевается и образует фон сознания. Нам остается только сказать, что отсюда — предикативность внутренней речи. Поэтому внутренняя речь, если бы она даже сделалась слышимой для постороннего человека, осталась бы непонятной никому, кроме самого говорящего, так как никто не знает психического поля, в котором она протекает. Поэтому внутренняя речь полна идиотизмов. Напротив, письменная речь, при которой ситуация должна быть восстановлена во всех подробностях, чтобы сделаться понятной собеседнику, наиболее развернута, и поэтому даже то, что опускается при устной речи, необходимо должно быть упомянуто в письменной. Это — речь, ориентированная на максимальную понятность для другого. В ней надо все досказать до конца. Переход от максимально свернутой внутренней речи, речи для себя, в максимально развернутую письменную речь, речь для другого, и требует от ребенка сложнейших операций произвольного построения смысловой ткани.

Вторая особенность письменной речи тесно связана с ее произвольностью; это есть большая сознательность письменной речи по сравнению с устной. Еще Вундт указывал на большую намеренность и сознательность письменной речи как на черты капитальной важности, отличающие ее от устной речи. «Существенная разница, — говорит Вундт, — между развитием языка и развитием письма только та, что последним почти с самого начала управляет сознание и намерение, а потому здесь легко может явиться совершенно произвольная система знаков как, например, в клинообразном письме, тогда как процесс, изменяющий язык и его элементы, всегда остается бессознательным».

В нашем исследовании и удалось установить в отношении онтогенезиса письменной речи то, в чем Вундт видел самую существенную особенность филогенетического развития письма. Сознание и намерение также с самого начала управляют письменной речью ребенка. Знаки письменной речи и употребление

их усваиваются ребенком сознательно и произвольно в отличие от бессознательного употребления и усвоения всей звучащей стороны речи. Письменная речь заставляет ребенка действовать более интеллектуально. Она заставляет более осознавать самый процесс говорения. Сами мотивы письменной речи более абстрактны, более интеллектуалистичны, отдаленнее от потребности.

Если подвести итог этому краткому изложению результатов исследований по психологии письменной речи, можно сказать, что письменная речь и есть совершенно иной с точки зрения психологической природы образующих ее функций процесс, чем устная. Она есть алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности. Этот вывод позволяет нам сделать два могущих нас интересовать заключения: 1) мы находим в нем объяснение того, почему у школьника имеет место такое резкое расхождение между его устной и письменной речью; это расхождение определяется и измеряется расхождением в уровнях развития спонтанной, непроизвольной и неосознанной деятельности, с одной стороны, и абстрактной, произвольной и осознанной деятельности — с другой; 2) по интересующему нас вопросу относительно зрелости функций, связанных с письменной речью, к моменту начала обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили еще и даже еще не начали настоящего процесса своего развития, обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной цикл развития психические процессы.

Этот факт подтверждается и другими исследованиями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т.д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к моменту начала обучения является общим и основным законом, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания. В наиболее чистом виде выступает эта незрелость при анализе психологии грамматического обучения в силу некоторых его особенностей. Поэтому мы и остановимся только в заключение на этом вопросе, не касаясь других школьных предметов, как арифметика и т.д., и откладывая до следующей главы рассмотрение обучения, связанного с приобретением научных понятий как прямого предмета настоящего исследования.

Вопрос об обучении грамматике является одним из самых сложных вопросов с методической и психологической точки зрения, так как грамматика является таким специфическим предметом, который, казалось бы, мало нужен, мало полезен для ребенка. Арифметика дает ребенку новые умения. Ребенок, не умевший складывать или делить, благодаря знанию арифметики научается делать это. Но грамматика, казалось бы, никаких

новых умений не дает ребенку. Ребенок уже до того, как он попал в школу, умеет склонять и спрягать. Чему же новому его учит грамматика? Как известно, на основе этого суждения возникла мысль, которая лежит в основе аграмматического движения и которая заключается в том, что грамматика должна быть удалена из системы школьных предметов за ненужностью, ибо она не дает новых умений в области речи, которыми ребенок не обладал бы раньше. Между тем анализ грамматического обучения, как и анализ письменной речи, показывает, какое огромное значение имеет грамматика в смысле общего развития детской мысли.

Сущность заключается в том, что ребенок, конечно, умеет склонять и спрягать задолго до школы. Задолго до школы он практически владеет всей грамматикой родного языка. Он склоняет и спрягает, но он не знает, что он склоняет и спрягает. Эта деятельность усвоена им чисто структурно, подобно фонетическому составу слов. Если попросить в опытах ребенка раннего возраста произнести какое-нибудь сочетание звуков, например «ск», он этого не сделает, так как такая произвольная артикуляция представляется для него трудной, но в слове «Москва» он произносит эти же звуки непроизвольно и свободно. Внутри определенной структуры они возникают сами собой в детской речи. Вне ее эти же самые звуки не даются ребенку. Таким образом, ребенок умеет произносить какой-нибудь звук, но он не умеет произносить его произвольно. Это есть центральный факт, который относится и ко всем остальным речевым операциям ребенка. Это основной факт, с которым мы сталкиваемся на пороге школьного возраста.

Значит, ребенок владеет известными умениями в области речи, но не знает, что он ими владеет. Эти операции не осознаны. Это сказывается в том, что он владеет ими спонтанно, в определенной ситуации, автоматически, т.е. владеет ими тогда, когда ситуация в каких-то своих больших структурах вызывает его на проявление этих умений, но вне определенной структуры — произвольно, сознательно и намеренно — ребенок не умеет сделать того, что умеет делать непроизвольно. Он ограничен, следовательно, в пользовании своим умением.

Неосознанность и непроизвольность снова оказываются двумя частями единого целого. Это относится всецело и к грамматическим навыкам ребенка, к его склонениям и спряжениям. Ребенок употребляет верный падеж и верную глагольную форму в структуре определенной фразы, но он не отдает себе отчета в том, сколько существует таких форм, он не в состоянии просклонять слова или проспрягать глагол. Ребенок дошкольного возраста владеет уже всеми основными грамматическими и синтаксическими формами. Ребенок в школе за время обучения родному языку не приобретает существенно новых навыков

грамматических и синтаксических форм и структур. С этой точки зрения обучение грамматике является действительно бесполезным делом. Но ребенок научается в школе, и в частности благодаря письменной речи и благодаря грамматике, осознавать, что он делает, и, следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями. Самое его умение переводится из бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный.

После того, что мы знаем уже о сознательном и произвольном характере письменной речи, мы без всяких пояснений можем заключить, какое первостепенное значение для овладения письменной речью имеет это осознание собственной речи и овладение ею. Можно прямо сказать, что без развития обоих этих моментов письменная речь вообще невозможна. Как в письменной речи ребенок впервые осознает, что если он говорит «Москва», то в этом слове содержатся звуки м-о-с-к-в-а, т.е. осознает свою собственную звуковую деятельность и научается произвольно произносить каждый отдельный элемент звуковой структуры, так точно, когда ребенок научается писать, он начинает произвольно делать то же самое, что он прежде непроизвольно делал в области устной речи. Таким образом, и грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи.

Мы рассмотрели только два предмета — письмо и грамматику, но мы могли бы привести результаты исследования по всем остальным основным школьным предметам, которые показали бы то же самое: незрелость мысли к началу обучения. Но мы могли бы сейчас сделать и более содержательный вывод из наших исследований. Мы видим, что все школьное обучение, если взять его психологическую сторону, все время вращается вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения. Мы могли бы установить, что самые различные предметы обучения имеют как бы общую основу в психологии ребенка и что эта общая основа развивается и вызревает как основное новообразование школьного возраста в ходе и в процессе самого обучения, а не завершает цикл своего развития к его началу. Развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения.

2. Вторая серия наших исследований была посвящена выяснению следующего вопроса — о временном соотношении процессов обучения и развития. Исследования показали, что обучение всегда идет впереди развития их психологической основы. Ребенок раньше овладевает известными навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно научается применять их. Исследование показывает, что всегда существуют расхожде-

ния и никогда не обнаруживается параллелизм между ходом школьного обучения и развитием соответствующих функций.

Учебный процесс имеет свою последовательность, свою логику, свою сложную организацию. Он протекает в форме уроков или экскурсий. Сегодня в классе — одни уроки, завтра будут другие. В первом семестре прошли одно, во втором семестре пройдут другое. Он регулируется программой и расписанием. Было бы величайшей ошибкой предполагать, что эти внешние законы строения учебного процесса совершенно совпадают с внутренними законами строения тех процессов развития, которые вызываются к жизни обучением. Было бы неверно думать, что если в этом семестре ученик прошел по арифметике нечто, следовательно, во внутреннем семестре своего развития сделал совершенно такие же успехи. Если попытаться символически изобразить последовательность учебного процесса в виде кривой и сделать то же по отношению к кривой развития психических функций, непосредственно участвующих в обучении, как это мы и попытались сделать в наших опытах, то обе эти кривые никогда не совпадут, но обнаружат очень сложные соотношения.

Обычно начинают учить сложению до деления. Есть какая-то внутренняя последовательность в изложении всех арифметических знаний и сведений. Но с точки зрения развития отдельные моменты, отдельные звенья этого процесса могут быть совершенно различной ценности. Может оказаться, что первое, второе, третье, четвертое звено в ходе арифметического обучения для развития арифметического мышления несущественны и только какое-то пятое звено оказалось решительным для развития. Кривая развития здесь резко поднялась вверх и, может быть, забежала вперед по сравнению с целым рядом последующих звеньев процесса обучения, которые уже будут усвоены совершенно иначе, чем предшествующие. В этом пункте обучения в развитии совершился перелом. Ребенок что-то окончательно понял, он усвоил что-то самое существенное, в его «ага-переживании» прояснился общий принцип. Он, конечно, должен усвоить и последующие звенья программы, но они уже фактически содержатся в том, что он усвоил сейчас. В каждом предмете есть существенные моменты, свои конституирующие понятия. Если бы ход развития совершенно совпадал с ходом обучения, то каждый момент обучения имел бы одинаковое значение для развития, обе кривые совпадали бы. Каждый пункт кривой обучения имел бы свое зеркальное отражение в кривой развития. Исследование показывает обратное: в обучении и в развитии есть свои узловые моменты, которые господствуют над рядом предшествующих и последующих. Эти переломные пункты не совпадают на обеих кривых, но обнаруживают сложнейшие внутренние взаимоотношения, которые только возможны в силу факта их несовпаде-

ния. Если бы обе кривые слились в одну, никакие вообще отношения между обучением и развитием были бы невозможны.

Развитие совершается другими темпами, если можно так выразиться, чем обучение. Здесь имеет место то, что обнаруживается всегда и неизменно при установлении в научном исследовании отношений между двумя связанными между собой процессами, каждый из которых измеряется своей собственной мерой. Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом программы по грамматике. Даже самое грубое — сроки не могут совпадать в одном и в другом случае. Даже наперед нельзя допустить, чтобы срок овладения программой склонения имен существительных совпадал со сроком, необходимым для внутреннего развития осознания собственной речи и овладения ею в какой-то определенной части этого процесса. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет свою внутреннюю логику. Никто не показал, что каждый урок арифметики может соответствовать каждому шагу в развитии, скажем, произвольного внимания, хотя в общем обучение арифметике, несомненно, существенно влияет на переход внимания из области низших в область высших психических функций. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим процессом. Исследование показывает обратное — то, что оба процесса в известном смысле несоизмеримы в прямом смысле этого слова. Ведь ребенка не учат в школе десятичной системе как таковой. Его учат записывать числа, складывать, умножать, решать примеры и задачи, а в результате всего этого у него развивается какое-то общее понятие о десятичной системе.

Общий итог этой второй серии наших исследований может быть сформулирован в следующем виде: в момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается, кривая развития не совпадает с кривой прохождения школьной программы; при этом обучение оказывается в основном идущим впереди развития.

3. Третья серия наших исследований была посвящена выяснению вопроса, сходного с проблемой Торндайка в его экспериментальных исследованиях, которые имели целью опровержение теории формальной дисциплины. Но только мы экспериментировали в области высших, а не элементарных функций и в области школьного обучения, а не обучения таким вещам, как различие линейных отрезков и величины углов. Проще говоря, мы перенесли эксперимент в ту область, где можно было ожидать осмысленной связи между предметами обучения и между участвующими в них функциями.

Исследования показали, что различные предметы школьного преподавания взаимодействуют в ходе развития ребенка. Раз-

витие совершается гораздо более слитно, чем это можно было бы предположить на основании опытов Торндайка, в свете которых развитие приобретает атомистический характер. Опыты Торндайка показали, что развитие каждого частичного знания и умения состоит в образовании независимой цепи ассоциаций, которая никак не может облегчать возникновение других ассоциативных цепей. Все развитие оказалось независимым, изолированным и самостоятельным и совершенно одинаково происходящим по законам ассоциаций. Наши исследования показали, что умственное развитие ребенка не распределено и не совершается по предметной системе. Дело не происходит так, что арифметика развивает изолированно и независимо одни функции, а письменная речь — другие. У различных предметов оказывается часто в некоторой части общая психологическая основа. Осознание и овладение выступают на первый план в развитии одинаково при обучении грамматике и письменной речи. С ними же мы встретились бы при обучении арифметике, и они же станут в центр нашего внимания при анализе научных понятий. Абстрактное мышление ребенка развивается на всех уроках, и развитие его вовсе не распадается на отдельные русла соответственно всем предметам, на которые распадается школьное обучение.

Мы могли бы сказать так: есть процесс обучения; он имеет свою внутреннюю структуру, свою последовательность, свою логику развертывания; и внутри, в голове каждого отдельного ученика, который обучается, есть как будто подземная сеть процессов, которые вызываются к жизни и движутся в ходе школьного обучения, но которые имеют свою логику развития. Одной из основных задач психологии школьного обучения и является вскрытие этой внутренней логики, внутреннего хода процессов развития, вызываемых к жизни тем или иным ходом обучения. Эксперимент с несомненностью устанавливает три факта: а) значительную общность психологической основы обучения различным предметам, которая уже сама по себе обеспечивает возможность влияния одного предмета на другой, — следовательно, формальную сторону любого предмета; б) обратное влияние обучения на развитие высших психических функций, которое выходит далеко за пределы специального содержания и материала данного предмета и, следовательно, снова говорит о наличии формальной дисциплины, разной для разных предметов, но, как правило, присущей им всем; ребенок, пришедший к осознанию в области падежей, овладел тем самым такой структурой, которая в его мышлении переносится и на другие области, непосредственно не связанные с падежами и даже с грамматикой в целом; в) взаимозависимость и взаимосвязь отдельных психических функций, преимущественно затрагиваемых при прохождении того или иного предмета; так, развитие произвольного внимания и логической памяти, отвлеченного мышления и научного вооб-

ражения благодаря общей для всех психических функций высшего типа основе совершается как единый сложный процесс; этой общей основой всех высших психических функций, развитие которых составляет основное новообразование школьного возраста, является осознание и овладение.

4. Четвертая серия наших исследований была посвящена новому для современной психологии вопросу, который, по нашему мнению, занимает центральное место для всей проблемы обучения и развития в школьном возрасте.

Психологические исследования, связанные с проблемой обучения, ограничивались обычно установлением уровня умственного развития ребенка. Но определять состояние развития ребенка с помощью одного этого уровня представляется недостаточным. Как определяется обычно этот уровень? Средством для его определения служат тесты, т.е. задачи, самостоятельно решаемые ребенком. С их помощью мы узнаем, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, так как во внимание принимаются только самостоятельно решенные ребенком задачи. Очевидно, что с помощью этого метода мы можем установить только, что у ребенка уже созрело на сегодняшний день. Мы определяем только уровень его актуального развития. Но состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью. Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?

При определении уровня актуального развития применяются тесты, требующие самостоятельного решения и показательные только в отношении уже сложившихся и созревших функций. Но попробуем применить новый методический прием. Допустим, что мы определили умственный возраст двух детей, который оказался равным 8 годам. Если не остановиться на этом, а попытаться выяснить, как решают оба ребенка тесты, предназначенные для следующих возрастов, которые они не в состоянии решить самостоятельно, если прийти им на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т.д., то окажется, что один из них с помощью, в сотрудничестве, по указанию решает тесты до 12, другой — до 9 лет. Это расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве, и определяет зону ближайшего развития. В нашем примере эта зона для одного ребенка выражается цифрой 4, для другого — 1. Можем ли мы счи-

тать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне ума, что состояние их развития совпадает? Очевидно, нет. Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития. Это скажется в первую очередь в динамике их умственного развития в ходе обучения и в их относительной успешности. Исследование показывает, что зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень их развития.

Для объяснения этого факта, установленного в исследовании, мы можем сослаться на общеизвестное и бесспорное положение, которое гласит, что в сотрудничестве, под руководством, с помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно. В данном случае мы имеем только частный случай этого общего положения. Но объяснение должно пойти дальше, оно должно вскрыть причины, лежащие в основе этого явления. В старой психологии и в житейском сознании укоренился взгляд на подражание как на чисто механическую деятельность. С этой точки зрения несамостоятельное решение считается обычно не показательным, не симптоматическим для развития собственного интеллекта ребенка. Считается, что подражать можно всему, чему угодно. То, что я способен сделать по подражанию, ничего еще не говорит о моем собственном уме и, следовательно, никак не может характеризовать состояние его развития. Но этот взгляд насквозь ложный.

Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так, если я не умею играть в шахматы, то если даже самый лучший шахматист покажет мне, как надо выиграть партию, я не сумею этого сделать. Если я знаю арифметику, но затрудняюсь при решении какой-либо сложной задачи, показ решения сейчас же должен привести и к моему собственному решению, но если я не знаю высшей математики, то показ решения дифференциального уравнения не подвинет моей собственной мысли в этом направлении ни на один шаг. Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею.

Мы можем, таким образом, ввести новое и существенное дополнение к тому, что сказано раньше о работе в сотрудничестве и подражании. Мы говорили, что в сотрудничестве ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но мы должны прибавить: не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок ока-

зывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он подымается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение его ума при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве. Наши исследования показали, что с помощью подражания ребенок не решает вообще все тесты, оставшиеся нерешенными. Он доходит до известной границы, различной для различных детей. В нашем примере для одного ребенка эта граница лежала очень низко и отстояла всего на 1 год от уровня его развития. У другого ребенка она отстояла на 4 года. Если бы подражать можно было всему, чему угодно, независимо от состояния развития, то оба ребенка с одинаковой легкостью решили бы все тесты, рассчитанные на все детские возрасты. На самом деле не только это не имеет места, но оказывается, что и в сотрудничестве ребенок легче решает ближайшие к его уровню развития задачи, далее трудность решения нарастает и наконец становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности ребенка. Она вполне совпадает с его зоной ближайшего развития.

Уже Келер в своих известных опытах над шимпанзе столкнулся с этой проблемой. Умеют ли животные подражать интеллектуальным действиям других животных? Не являются ли разумные, целесообразные операции обезьян просто усвоенными по подражанию решениями задач, которые сами по себе совершенно недоступны интеллекту этих животных? Опыты показали, что подражание животного строго ограничено его собственными интеллектуальными возможностями. Иначе говоря, обезьяна (шимпанзе) может по подражанию осмысленно выполнить только то, что она способна выполнить самостоятельно. Подражание не продвигает ее дальше в области ее интеллектуальных способностей. Правда, обезьяну можно путем дрессуры научить выполнять и неизмеримо более сложные операции, до которых она никогда не дошла бы собственным умом. Но в этом случае операция выполнялась бы просто автоматически и механически как бессмысленный навык, а не как разумное и осмысленное решение. Зоопсихология установила ряд симптомов, которые позволяют отличить интеллектуальное, осмысленное подражание от автоматической копировки. В первом случае решение усваивается сразу, раз и навсегда, не требует повторений, кривая ошибок круто и сразу падает от 100% до 0, решение явно обнаруживает все основные признаки, свойственные самостоятельному, интеллектуальному решению обезьяны: оно совершается с помощью схватывания структуры поля и отношений между пред-

метами. При дрессировке усваивание происходит путем проб и ошибок; кривая ошибочных решений падает медленно и постепенно, усвоение требует многократных повторений, процесс выучки не обнаруживает никакой осмысленности, никакого понимания структурных отношений, он совершается слепо и не структурно.

Этот факт имеет фундаментальное значение для всей психологии обучения животных и человека. Замечательно то, что во всех трех теориях обучения, которые мы рассмотрели в настоящей главе, не делается никакого принципиального отличия между обучением животных и человека. Все три теории применяют один и тот же объяснительный принцип к дрессуре и обучению. Но уже из приведенного выше факта ясно, в чем заключается коренное и принципиальное различие между ними. Животное, даже самое умное, не способно к развитию своих интеллектуальных способностей путем подражания или обучения. Оно не может усвоить ничего принципиально нового по сравнению с тем, чем оно уже обладает. Оно способно только к выучке путем дрессировки. В этом смысле можно сказать, что животное вообще необучаемо, если обучение понимать в специфическом для человека смысле.

Наоборот, у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания, развитие из обучения является основным фактом. Таким образом, центральным для всей психологии обучения моментом и является возможность подыматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если понимать его в широком смысле, является главной формой, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение речи, обучение в школе в огромной степени строится на подражании. Ведь в школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, но тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития.

Исследование с несомненностью показывает, что то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоя-

тельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на низший порог обучения; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются ближайшим образом зоной его ближайшего развития. Возвращаясь к нашему примеру, мы могли бы сказать, что у двоих детей, взятых в опыте, возможности обучения будут разные, несмотря на то что их умственный возраст одинаков, так как их зоны ближайшего развития резко расходятся. Упомянутые уже выше исследования показали, что всякий предмет школьного обучения строится всегда на не созревшей еще почве.

Какой отсюда следует сделать вывод? Можно рассуждать так: если письменная речь требует произвольности, абстракции и других не созревших еще у школьника функций, надо отложить обучение ей до того времени, когда эти функции созревают. Но мировой опыт показал, что обучение письму является одним из главнейших предметов школьного обучения в самом начале школы, что оно вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели. Так что, когда мы говорим, что обучение должно опираться на зону ближайшего развития, на не созревшие еще функции, мы не то что прописываем школе новый рецепт, а просто освобождаемся от старого заблуждения, состоявшего в том, что развитие необходимо должно проделать свои циклы, полностью подготовить почву, на которой обучение может строить свое здание. В связи с этим меняется и принципиальный вопрос о педагогических выводах из психологических исследований. Прежде спрашивали: созрел ли уже ребенок для обучения чтению, арифметике и т.д.? Вопрос о созревших функциях остается в силе. Мы всегда должны определить низший порог обучения. Но этим дело не исчерпывается: мы должны уметь определить и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения данному предмету. Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

Поясним это на простом примере. Как известно, во время господства у нас комплексной системы школьного обучения

этой системе давались «педологические обоснования». Утверждалось, что комплексная система соответствует особенностям детского мышления. Основная ошибка была в том, что принципиальная постановка вопроса была ложная. Она проистекала из того взгляда, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день развития, на уже созревшие на сегодня особенности детского мышления. Педологи предлагали закреплять с помощью комплексной системы в развитии ребенка то, что он должен был оставить позади себя, приходя в школу. Они ориентировались на то, что ребенок умеет делать самостоятельно в своем мышлении, и не учитывали возможности его перехода от того, что он умеет, к тому, что он не умеет. Они оценивали состояние развития, как глупый садовник: только по уже созревшим плодам. Они не учитывали того, что обучение должно вести развитие вперед. Они не учитывали зоны ближайшего развития. Они ориентировались на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.

Положение меняется на противоположное, когда мы начинаем понимать, что именно потому, что ребенок, приходящий в школу с созревшими в дошкольном возрасте функциями, обнаруживает тенденцию к таким формам мышления, которые находят себе соответствие в комплексной системе; именно поэтому комплексная система с педологической точки зрения есть не что иное, как перенесение системы обучения, приноровленной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления. Это есть система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того чтобы вести его за собой.

Мы можем теперь, закончив изложение основных исследований, попытаться кратко обобщить то положительное решение вопроса об обучении и развитии, к которому они нас привели.

Мы видели, что обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие, от обучения специализированным, техническим умениям, как писание на пишущей машинке, езда на велосипеде, которые не обнаруживают никакого существенного влияния на развитие. Формальная дисциплина каждого школьного предмета является той сферой, в которой совершается и осуществляется это влияние обучения на развитие. Обучение было бы совершенно не нужно, если бы оно только могло использовать уже созрев-

шее в развитии, если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового.

Поэтому обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период называют многие современные педагоги, как Фортуин, Монтессори и др., сенситивным периодом. Как известно, этим именем знаменитый биолог де Фриз обозначил те установленные им экспериментально периоды онтогенетического развития, когда организм оказывается особенно чувствительным к влияниям определенного рода. В этот период определенные влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное действие на ход развития. Сензитивные периоды совпадают вполне с тем, что мы назвали выше оптимальными сроками обучения. Разница заключается только в двух моментах: 1) в том, что мы пытались не только эмпирически, но и экспериментально и теоретически определить природу этих периодов и нашли объяснение специфической чувствительности этих периодов к обучению определенного рода в зоне ближайшего развития, что дало нам возможность разработать метод определения этих периодов; 2) в том, что Монтессори и другие авторы строят свое учение о сенситивных периодах на прямой биологической аналогии между данными о сенситивных периодах в развитии низших животных, найденными де Фризом, и между такими сложными процессами развития, как развитие письменной речи.

Наши же исследования показали, что мы имеем дело в этих периодах с чисто социальной природой процессов развития высших психологических функций, возникающих из культурного развития ребенка, имеющего своим источником сотрудничество и обучение. Но самые факты, найденные Монтессори, сохраняют свою убедительность и всю свою силу. Ей удалось, например, показать, что при раннем обучении письму — в 4 $^{1}/_{2}$ — 5 лет у детей наблюдается такое плодотворное, богатое, спонтанное использование письменной речи, которое никогда не наблюдается в последующие возрасты и которое дало ей повод заключить, что именно в этом возрасте сосредоточены оптимальные сроки обучения письму, его сенситивные периоды. Монтессори назвала обильные и как бы взрывом обнаруживающиеся проявления детской письменной речи в этом возрасте эксплозивным письмом.

То же самое относится ко всякому предмету обучения, который всегда имеет свой сенситивный период. Нам остается только окончательно разъяснить природу этого сенситивного периода. Совершенно понятно с самого начала, что в сенситивный период определенные условия, в частности известного рода обучение, только тогда могут оказать свое влияние на развитие, когда

соответствующие циклы развития еще не завершены. Как только они закончены, те же самые условия могут оказаться уже нейтральными. Если развитие уже сказало свое последнее слово в данной области, сенситивный период по отношению к данным условиям уже закончился. Незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сенситивным по отношению к определенным условиям. Это вполне совпадает с фактическим положением вещей, как оно установлено в наших исследованиях.

Когда мы наблюдаем за ходом развития ребенка в школьном возрасте и за ходом его обучения, мы действительно видим, что всякий предмет обучения всегда требует от ребенка больше, чем он может на сегодняшний день дать, т.е. ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Это всегда относится к здоровому школьному обучению. Ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще нет всех тех функций, которые обеспечивают письменную речь. Именно поэтому обучение письменной речи и ведет за собой и вызывает к жизни развитие этих функций. Это фактическое положение вещей имеет место всегда, когда обучение является плодотворным. Неграмотный ребенок в группе грамотных детей будет так же отставать в своем развитии и в своей относительной успешности умственной деятельности, как грамотный — в группе неграмотных, хотя для одного продвижение в развитии и успешности затруднено тем, что обучение для него слишком трудно, а для второго — тем, что оно слишком легко. Эти противоположные условия приведут к одинаковому результату: в том и в другом случае обучение совершается вне зоны ближайшего развития, хотя один раз оно расположено ниже, а другой раз — выше ее. Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать.

Мы могли бы установить далее и то, в чем заключаются специфические особенности обучения и развития именно в школьном возрасте, ибо обучение и развитие не встречаются в первый раз тогда, когда ребенок приходит в школу. Обучение имеет место на всех ступенях детского развития, но, как увидим в следующей части, на каждой возрастной ступени оно имеет не только специфические формы, но совершенно своеобразные отношения с развитием. Сейчас мы могли бы ограничиться только тем, чтобы обобщить прежде уже приведенные данные исследования. Мы видели на примере письменной речи и грамматики, мы увидим далее на примере научных понятий, что психологическая сторона обучения основным школьным предметам обнаруживает известную общую основу для всех этих предметов в целом. Все основные функции, заинтересованные в школьном обуче-

нии и активно участвующие в нем, вращаются вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознанности и произвольности. Эти два момента, как мы показали выше, представляют собой основные отличительные черты всех высших психических функций, складывающихся в этом возрасте. Таким образом, мы могли бы заключить, что школьный возраст является оптимальным периодом обучения, или сенситивным периодом, по отношению к таким предметам, которые в максимальной мере опираются на осознанные и произвольные функции. Тем самым обучение этим предметам обеспечивает наилучшие условия для развития находящихся в зоне ближайшего развития высших психических функций. Обучение потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития и тем самым определить их судьбу.

Но то же самое относится всецело и к основной нашей проблеме — к проблеме развития научных понятий в школьном возрасте. Как мы видели уже, особенности этого развития состоят в том, что источником его является школьное обучение. Поэтому проблема обучения и развития является центральной при анализе происхождения и образования научных понятий.

IV

Начнем с анализа основного факта, установленного в сравнительном исследовании научных и житейских понятий у школьника. Для выяснения своеобразия научных понятий естественно было бы для первого шага в новой области избрать путь сравнительного изучения понятий, приобретенных ребенком в школе, с его житейскими понятиями, путь от известного к неизвестному. Нам известен целый ряд особенностей, обнаруженных при изучении неспонтанных понятий школьника. Естественно было желание посмотреть, как обнаруживаются эти же самые особенности в отношении научных понятий. Для этого нужно было дать одинаковые по своей структуре экспериментальные задачи, один раз совершаемые в сфере научных, а другой раз в сфере житейских понятий. Основной факт, к установлению которого приводит исследование, заключается в том, что те и другие понятия, как мы и ожидали наперед, не обнаруживают одинакового уровня своего развития. Установление причинно-следственных отношений и зависимостей, как и отношений последовательности, в операциях с научными и житейскими понятиями оказалось доступным ребенку в разной мере. Сравнительный анализ житейских и научных понятий на одном возрастном

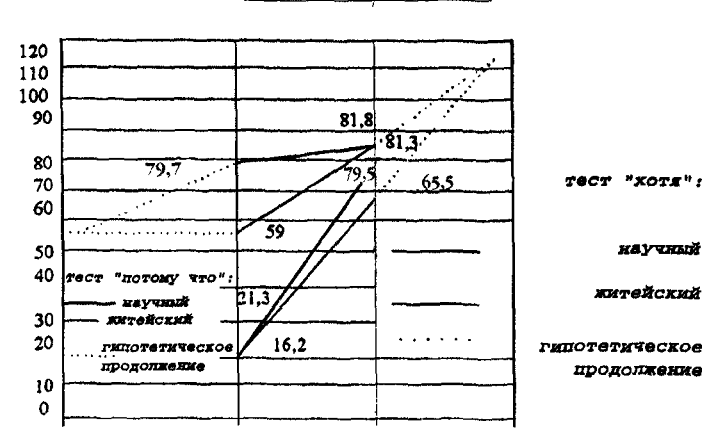


Рис. 2. Кривая развития житейских и научных понятий

этапе показал, что при наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы встречаемся с более высоким уровнем мышления, чем в житейских. Кривая решений тестов (окончания фраз, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя») на научные понятия идет все время выше кривой решений тех же тестов на житейские понятия (рис. 2). Это первый факт, который нуждается в разъяснении.

Чем можно объяснить это повышение уровня решения одной и той же задачи, как только она переносится в сферу научных понятий? Мы должны сразу отбросить с порога первое, само собой напрашивающееся объяснение. Можно было бы подумать, что установление причинно-следственных зависимостей в области научных понятий оказывается более доступно ребенку просто потому, что ему помогают в этом деле школьные знания, а недоступность аналогичных задач в сфере житейских понятий имеет своей причиной недостаток знаний. Но это предположение отпадает само собой с самого начала, если принять во внимание, что основной прием исследования исключал всякую возможность влияния этой причины. Уже Пиаже подбирал так материал в своих тестах, что недостаток знаний никогда не мог мешать ребенку правильно решить соответствующую задачу. Речь шла в опытах Пиаже и наших о таких вещах и отношениях, которые, безусловно, хорошо известны ребенку. Ребенок должен был заканчивать фразы, взятые из его же повседневной обиходной речи, но только оборванные в середине и требующие дополнения. В спонтанной речи ребенка аналогичные целые фразы,

правильно построенные, встречаются на каждом шагу. Особенно несостоятельным становится это объяснение, если принять во внимание то обстоятельство, что научные понятия дали более высокую кривую решений. Трудно допустить, чтобы ребенок хуже решал задачу со спонтанными понятиями (велосипедист упал с велосипеда, потому что..., или — корабль с грузом затонул в море, потому что...), чем задачу с научными понятиями, требовавшими установления причинных зависимостей между фактами и понятиями из области обществоведения, из-за того, что падение с велосипеда и гибель корабля ему менее известны, чем классовая борьба, эксплуатация и Парижская Коммуна. Несомненно, что превосходство опыта и знаний было именно на стороне житейских понятий, и все же операции с ними давались ребенку хуже. Очевидно, это объяснение не может удовлетворить нас.

Для того чтобы прийти к верному объяснению, постараемся выяснить, почему для ребенка трудно закончить такой тест, как приведенный выше. Нам думается, что на этот вопрос можно дать только один ответ: это для ребенка трудно потому, что эта задача требует от него осознанно и произвольно сделать то, что спонтанно и непроизвольно ребенок делает каждый день неоднократно. В определенной ситуации ребенок правильно употребляет слово «потому что». Если бы ребенок 8—9 лет видел, как велосипедист упал на улице, он никогда не сказал бы, что он упал и сломал ногу, потому что его свезли в больницу, а при решении теста дети говорят это или подобное этому. Мы уже выяснили прежде фактически существующее различие между произвольным и непроизвольным выполнением какой-либо операции. Но вот ребенок, который в своей спонтанной речи безукоризненно правильно употребляет слово «потому что», еще не осознал самого понятия «потому что». Он пользуется этим отношением раньше, чем он его осознает. Ему недоступно произвольное употребление тех структур, которыми он овладел в соответствующей ситуации. Мы знаем, следовательно, чего не хватает ребенку для правильного решения задачи: осознанности и произвольности в употреблении понятий.

Теперь обратимся к тестам, взятым из области обществоведения. Каких операций требуют эти тесты от ребенка? Ребенок так заканчивает предъявленную ему неоконченную фразу: «В СССР возможно вести хозяйство по плану, потому что в СССР нет частной собственности — все земли, фабрики, заводы, электростанции в руках рабочих и крестьян». Ребенок знает причину, если он занимался хорошо в школе, если этот вопрос был проработан по программе. Но знает он, правда, и причину того, что затонул корабль, или того, что велосипедист упал. Что же он делает, когда отвечает на этот вопрос? Нам думается, что операция, которую производит школьник при решении этих

тестов, может быть объяснена так: эта операция имеет свою историю, она не сложилась в тот момент, когда был проделан опыт, эксперимент является как бы заключительным звеном, которое может быть понято только в связи с предшествующими звеньями. Учитель, работая с учеником над темой, объяснял, сообщал знания, спрашивал, исправлял, заставлял самого ученика объяснять. Вся эта работа над понятиями, весь процесс их образования прорабатывался ребенком в сотрудничестве со взрослым, в процессе обучения. И когда ребенок сейчас решает задачу, чего требует от него тест? Умения по подражанию, с помощью учителя решить эту задачу, несмотря на то что в момент решения мы не имеем актуальной ситуации сотрудничества. Она лежит в прошлом. Ребенок должен воспользоваться на этот раз самостоятельно результатами прежнего сотрудничества.

Нам думается, что существенным отличием между первым тестом на житейские понятия и вторым на общественные понятия является то, что ребенок должен решить задачу с помощью учителя. Ведь когда мы говорим, что ребенок действует по подражанию, это не значит, что он глядит в глаза другому человеку и подражает. Если я сегодня видел что-нибудь и завтра делаю то же самое, следовательно, я делаю это по подражанию. Когда ученик дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит возле него. Мы вправе рассматривать с психологической точки зрения решение второго теста по аналогии с решением задач дома как решение с помощью учителя. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка.

Если мы примем, что в тесте первого рода — на житейские понятия — и в тесте второго рода — на научные понятия — от ребенка требуются две по существу разные операции, т.е. один раз он должен сделать произвольно нечто такое, что он спонтанно легко применяет, а другой раз он должен уметь в сотрудничестве с учителем сделать нечто такое, чего он сам не сделал бы даже спонтанно, то нам станет ясно, что расхождение в решениях одних и других тестов не может иметь другого объяснения, кроме данного нами сейчас. Мы знаем, что в сотрудничестве ребенок может сделать больше, чем самостоятельно. Если верно, что решение обществоведческих тестов есть в скрытом виде решение в сотрудничестве, то становится понятным, почему это решение опережает решение житейских тестов.

Теперь обратимся ко второму факту. Он состоит в том, что решение тестов с союзом «хотя» дает в соответствующем классе совсем другую картину. Кривая решений тестов на житейские и научные понятия сливается. Научные понятия не обнаруживают своего превосходства над житейскими. Это не может себе найти

другого объяснения, кроме того, что категория противительных отношений, более поздно созревающих, чем категория причинных отношений, появляется и в спонтанном мышлении ребенка более поздно. Очевидно, спонтанные понятия в этой области не созрели еще настолько, чтобы научные понятия смогли подняться над ней. Осознать можно только то, что имеешь. Подчинить себе можно только уже действующую функцию. Если ребенок к этому возрасту уже выработал спонтанное применение «потому что», он может в сотрудничестве осознать его и произвольно употреблять. Если он даже в спонтанном мышлении не овладел еще отношениями, выражаемыми союзом «хотя», естественно, что он и в научном мышлении не может осознать того, чего не имеет, и не может овладеть отсутствующими функциями. Поэтому кривая научных понятий в этом случае и должна располагаться так же низко, как и кривая тестов на житейские понятия, и даже сливаться с ней.

Третий факт, установленный исследованиями, состоит в том, что решение тестов на житейские понятия обнаруживает быстрый прирост, кривая решений этих тестов неуклонно подымается, все более приближаясь к кривой решений научных тестов, и в конце концов сливается с ними. Житейские понятия как бы догоняют опередившие их научные понятия и сами подымаются на их уровень. Наиболее вероятным объяснением этого факта является предположение, что факт овладения более высоким уровнем в области научных понятий не остается без влияния и на прежде сложившиеся спонтанные понятия ребенка. Оно ведет к повышению уровня житейских понятий, которые перестраиваются под влиянием того факта, что ребенок овладел научными понятиями. Это является тем более вероятным, что мы не можем представить себе процесс образования и развития понятий иначе, как структурно, а это означает, что если ребенок овладел какой-либо высшей структурой, соответствующей осознанию и овладению в области одних понятий, он не должен наново проделывать ту же самую работу в отношении каждого сложившегося прежде спонтанного понятия, а по основным структурным законам прямо переносит раз сложившуюся структуру на прежде выработанные понятия.

Подтверждение этого объяснения мы видим в четвертом установленном исследованием факте, состоящем в том, что отношение житейских и научных понятий, относящихся к категории противительных отношений, обнаруживает в четвертом классе картину, близкую к той, что давала категория причинных отношений во втором классе. Здесь прежде сливавшиеся кривые решения тестов обоего рода резко расходятся, кривая научных решений опять опережает кривую решения тестов на житейские понятия. Далее эта последняя обнаружит быстрый прирост, быстрое приближение к первой кривой и, наконец, сольется с ней.

Таким образом, можно сказать, что кривые научных и житейских понятий при операциях с «хотя» обнаруживают те же самые закономерности и ту же динамику своих взаимоотношений, что и кривые научных и житейских понятий в операциях с «потому что», но только на 2 года позже. Это целиком подтверждает нашу мысль, что описанные выше закономерности в развитии тех или иных понятий являются общими закономерностями, независимо от того, на каком году они проявляются и с какими операциями они связаны.

Нам думается, что все эти факты позволяют выяснить с большой вероятностью один из наиболее важных моментов в интересующих нас вопросах, именно соотношение научных и житейских понятий в самые первые моменты развития системы знаний по какому-нибудь предмету. Они позволяют нам выяснить узловой пункт в развитии тех и другах понятий с достаточной определенностью, так что, идя от этого узлового пункта, мы можем, опираясь на известные нам факты относительно природы тех и других понятий, гипотетически представить кривые развития спонтанных и неспонтанных понятий.

Нам думается, что уже анализ приведенных фактов позволяет заключить, что в своем начальном узловом пункте развитие научных понятий идет путем, противоположным тому, каким идет развитие спонтанного понятия ребенка. Эти пути в известном отношении обратны друг по отношению к другу. На поставленный нами раньше вопрос, как относятся в своем развитии такие понятия, как «брат» и «эксплуатация», мы могли бы сейчас сказать, что они развиваются как бы в обратном направлении одно по отношению к другому.

В этом заключается кардинальный пункт нашей гипотезы.

В самом деле, как известно, в своих спонтанных понятиях, ребенок относительно поздно приходит к осознанию понятия, к словесному определению понятия, к возможности в других словах дать его словесную формулировку, к произвольному употреблению этого понятия при установлении сложных логических отношений между понятиями. Ребенок уже знает данные вещи, он имеет понятие предмета. Но что представляет собой само это понятие, это еще остается смутным для ребенка. Он имеет понятие о предмете и осознает самый предмет, представленный в этом понятии, но он не осознает самого понятия, своего собственного акта мысли, с помощью которого он представляет данный предмет. Но развитие научного понятия как раз и начинается с того, что остается еще недоразвитым на всем протяжении школьного возраста в спонтанных понятиях. Оно начинается обычно с работы над самим понятием как таковым, со словесного определения понятия, с таких операций, которые предполагают неспонтанное применение этого понятия.

Итак, мы можем заключить, что научные понятия начинают

жизнь с того уровня, до которого еще не дошло в своем развитии спонтанное понятие ребенка.

Работа над новым научным понятием требует в процессе обучения как раз тех операций и соотношений, в отношении которых, как показал Пиаже, даже такое понятие, как «брат», обнаруживает свою несостоятельность до 11—12 лет.

Исследование показывает, что в силу различия в уровне, на котором стоит у одного и того же ребенка в школьном возрасте одно и другое понятие, сила и слабость житейских и научных понятий оказываются у ребенка различными. То, в чем сильно понятие «брат», проделавшее длинный путь развития и исчерпавшее большую часть своего эмпирического содержания, оказывается слабой стороной научного понятия, и обратно — то, в чем сильно научное понятие, как понятие закона Архимеда или «эксплуатация», оказывается слабой стороной житейского понятия. Ребенок великолепно знает, что такое брат, это знание насыщено большим опытом, но, когда ему надо решать отвлеченную задачу о брате брата, как в опытах Пиаже, он путается. Для него оказывается непосильным оперировать с этим понятием в неконкретной ситуации, как с понятием отвлеченным, как с чистым значением. Это настолько обстоятельно выяснено в работах Пиаже, что мы просто можем сослаться на его исследования по данному вопросу.

Но когда ребенок усваивает научное понятие, он сравнительно скоро начинает овладевать именно теми операциями, в которых обнаруживается слабость житейского понятия «брат». Он легко определяет понятие, применяет его в различных логических операциях, находит его отношение к другим понятиям. Но как раз в той сфере, где понятие «брат» оказывается сильным понятием, т.е. в сфере спонтанного употребления, применения его к бесчисленному множеству конкретных ситуаций, богатства его эмпирического содержания и связи с личным опытом, научное понятие школьника обнаруживает свою слабость. Анализ спонтанного понятия ребенка убеждает нас, что ребенок в гораздо большей степени осознал предмет, чем самое понятие. Анализ научного понятия убеждает нас, что ребенок в самом начале гораздо лучше осознает самое понятие, чем представленный в нем предмет.

Поэтому опасность, которая грозит благополучному развитию житейского и научного понятий, оказывается совершенно иной по отношению к одному и к другому.

Приводимые примеры подтвердят это. На вопрос, что такое революция, ученики III класса во второй половине года, после проработки тем 1905-го и 1917 гг., отвечают: «Революция — это война, где класс угнетенных воюет с классом угнетателей», «Она называется гражданской войной. Граждане одной страны воюют друг с другом».

В этих ответах отражается развитие сознания ребенка. В них есть классовый критерий. Но осознание этого материала качественно отлично по глубине и полноте от понимания его взрослыми.

Следующий пример еще ярче освещает выдвинутые нами положения: «Крепостными мы называем тех крестьян, которые были собственностью помещика». — «Как же жилось помещику при крепостном праве?» — «Хорошо очень. Все у них богато так было. Дом в 10 этажей, комнат много, нарядные все. Электричество дугой горело» и т.д.

И в этом примере мы видим своеобразное, хотя и упрощенное понимание ребенком сущности крепостного строя. Оно в большей мере образное представление, чем научное понятие в собственном смысле слова. Совершенно иначе обстоит дело с таким понятием, как «брат». Зато неумение подняться над ситуационным значением этого слова, неумение подойти к понятию «брат» как к отвлеченному понятию, невозможность избежать логических противоречий при оперировании этим понятием — эти опасности самые реальные и самые частые на пути развития житейских понятий.

Мы могли бы схематически представить для ясности путь развития спонтанных и научных понятий ребенка в виде двух линий, имеющих противоположное направление, из которых одна идет сверху вниз, достигая определенного уровня в той точке, к которой другая подходит, направляясь снизу вверх. Если условно обозначить более рано вызревающие, более простые, более элементарные свойства понятия как низшие, а более поздно развивающиеся, более сложные, связанные с осознанностью и произвольностью свойства понятия как высшие, то можно было бы условно сказать, что спонтанное понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных и низших свойств к высшим, а научные понятия развиваются сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим. Это различие связано с упоминавшимся выше различным отношением научного и житейского понятия к объекту.

Первое зарождение спонтанного понятия обычно связано с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными вещами, правда, с вещами, которые одновременно объясняются взрослыми, но все-таки с живыми реальными вещами. И только путем длительного развития ребенок приходит к осознанию предмета, к осознанию самого понятия и к отвлеченным операциям с ним. Зарождение научного понятия, напротив, начинается не с непосредственного столкновения с вещами, а с опосредованного отношения к объекту. Если там ребенок идет от вещи к понятию, то здесь он часто вынужден идти обратным путем — от понятия к вещи. Не удивительно поэтому, что то, в чем сказывается сила одного понятия, является как раз слабой стороной другого. Ребенок на первых же уроках обучается устанавливать ло-

гические отношения между понятиями, но движение этого понятия как бы идет, прорастая внутрь, пробивая себе дорогу к объекту, связываясь с опытом, который есть в этом отношении у ребенка, и вбирая его в себя. Житейские и научные понятия находятся у одного и того же ребенка приблизительно в пределах одного и того же уровня; в том смысле, что в детской мысли нельзя разделить понятий, которые он приобрел в школе, от понятий, которые он приобрел дома. Но с точки зрения динамики у них совершенно разная история: одно понятие достигло этого уровня, проделав какой-то участок своего развития сверху, другое достигло того же уровня, проделав нижний отрезок своего развития.

Если, таким образом, развитие научного и житейского понятий идет по противоположно направленным путям, оба эти процесса внутренне и глубочайшим образом связаны друг с другом. Развитие житейского понятия ребенка должно достигнуть известного уровня для того, чтобы ребенок вообще мог усвоить научное понятие и осознать его. Ребенок должен дойти в спонтанных понятиях до того порога, за которым вообще становится возможным осознание.

Так, исторические понятия ребенка начинают свой путь развития лишь тогда, когда достаточно дифференцировано его житейское понятие о прошлом, когда его жизнь и жизнь его близких и окружающих уложена в его сознании в рамки первичного обобщения «прежде и теперь».

Но, с другой стороны, как показывают приведенные выше опыты, и житейское понятие в своем развитии находится в зависимости от научного понятия. Если верно, что научное понятие проделало тот участок развития, который предстоит еще проделать житейским понятиям ребенка, т.е. если оно впервые здесь сделало для ребенка возможным ряд операций, которые еще в отношении такого понятия, как понятие «брат», оказываются далеко не возможными, это означает, что тот факт, что научное понятие ребенка проделало этот путь, не может остаться безразличным для оставшейся части пути житейских понятий. Житейское понятие, проделавшее длинную историю своего развития снизу вверх, проторило пути для дальнейшего прорастания вниз научного понятия, так как оно создало ряд структур, необходимых для возникновения низших и элементарных свойств понятия. Так же точно научное понятие, проделав какой-то отрезок пути сверху вниз, проторило тем самым путь для развития житейских понятий, предуготовив ряд структурных образований, необходимых для овладения высшими свойствами понятия. Научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные. Утверждая это, мы только обобщаем найденные в опытах закономерности. Напомним факты: житейское понятие должно достигнуть известного уровня своего спонтанного развития для того, чтобы вообще

могло оказаться возможным обнаружение превосходства научного понятия над ним, — это мы видим из того, что понятие «потому что» уже во II классе создает эти условия, а понятие «хотя» создает эту возможность только в IV классе, достигнув того уровня, которого «потому что» достигает во II классе. Но житейские понятия быстро пробегают проторенный научными понятиями верхний отрезок своего пути, преобразуясь по предуготованным научными понятиями структурам, — это мы видим из того, что житейские понятия, кривая которых раньше располагалась значительно ниже научных, круто подымается вверх, подымается до того уровня, на котором находятся научные понятия ребенка.

Мы могли бы сейчас попытаться обобщить то, что мы нашли. Мы могли бы сказать, что сила научных понятий скрывается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий — осознанностью и произвольностью; как раз в этой сфере обнаруживают свою слабость житейские понятия ребенка, сильные в сфере спонтанного, ситуационно-осмысленного, конкретного применения, в сфере опыта и эмпиризма. Развитие научных понятий начинается в сфере осознанности и произвольности и продолжается далее, прорастая вниз в сферу личного опыта и конкретности. Развитие спонтанных понятий начинается в сфере конкретности и эмпирии и движется в направлении к высшим свойствам понятий: осознанности и произвольности. Связь между развитием этих двух противоположно направленных линий с несомненностью обнаруживает свою истинную природу: это есть связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития.

Совершенно несомненный, бесспорный и неопровержимый факт заключается в том, что осознанность и произвольность понятий, эти недоразвитые свойства спонтанных понятий школьника, всецело лежат в зоне его ближайшего развития, т.е. обнаруживаются и становятся действенными в сотрудничестве с мыслью взрослого. Это объясняет нам как то, что развитие научных понятий предполагает известный уровень высоты спонтанных, при котором в зоне ближайшего развития появляется осознанность и произвольность, так и то, что научные понятия преобразуют и подымают на высшую ступень спонтанные, осуществляя их зону ближайшего развития: ведь то, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве, он завтра будет в состоянии выполнить самостоятельно.

Мы видим, таким образом, что кривая развития научных понятий не совпадает с кривой развития спонтанных, но вместе с тем, и именно в силу этого, обнаруживает сложнейшие взаимоотношения с ней. Эти отношения были бы невозможны, если бы научные понятия просто повторяли историю развития спонтанных понятий. Связь между этими обоими процессами и огром-

ное влияние, оказываемое одним на другой, возможны именно потому, что развитие тех и других понятий идет разными путями.

Мы могли бы поставить следующий вопрос: если бы путь развития научных понятий в основном повторял путь развития спонтанных, то что нового давало бы приобретение системы научных понятий в умственном развитии ребенка? Только увеличение, только расширение круга понятий, только обогащение его словаря.

Но если научные понятия, как показывают опыты и как учит теория, развивают какой-то не пройденный ребенком участок развития, если усвоение научного понятия забегает вперед развитию, т.е. протекает в такой зоне, где у ребенка не созрели еще соответствующие возможности, тогда мы начинаем понимать, что обучение научным понятиям может действительно сыграть огромную и решающую роль во всем умственном развитии ребенка.

Прежде чем перейти к объяснению этого влияния научных понятий на общий ход умственного развития ребенка, мы хотим остановиться на упомянутой выше аналогии этого процесса с *процессами усвоения иностранного языка*, так как эта аналогия показывает с несомненностью, что намечаемый нами гипотетический путь развития научных понятий представляет собой только частный случай более обширной группы процессов развития, относящихся к развитию, источником которого является систематическое обучение.

Вопрос становится более ясным и убедительным, если обратиться к ряду аналогичных историй развития. Развитие никогда не совершается во всех областях по единой схеме, пути его очень многообразны. И то, о чем мы трактуем здесь, очень похоже на развитие иностранного языка у ребенка по сравнению с развитием родного языка. Ребенок усваивает в школе иностранный язык в совершенно ином плане, чем родной. Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойст-

ва речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным пользованием чужой речью.

В этом отношении и можно было сказать, что интеллектуалистические теории развития детской речи, как теория Штерна, предполагающие развитие речи в самом начале исходящим из овладения принципом языка, отношением между знаками и значением, оказываются правильными только в случае усвоения иностранного языка и приложимыми только к нему. Но усвоение иностранного языка, его развитие сверху вниз обнаруживает то, что мы нашли и в отношении понятий: то, в чем сказывается сила иностранного языка у ребенка, составляет слабость его родного языка, и обратно, в той сфере, где родной язык обнаруживает всю свою силу, иностранный язык оказывается слабым. Так, ребенок превосходно и безукоризненно пользуется в родном языке всеми грамматическими формами, но не осознает их. Он склоняет и спрягает, но не осознает, что он это делает. Он не умеет часто определить род, падеж, грамматическую форму, верно применяемую им в соответствующей фразе. Но в иностранном языке он с самого начала отличает слова мужского и женского рода, осознает склонения и грамматические модификации.

То же самое в отношении фонетики. Безукоризненно пользуясь звуковой стороной родной речи, ребенок не отдает себе отчета в том, какие звуки он произносит в том или другом слове. При письме поэтому он с большим трудом бухштабирует слово, с трудом расчленяет его на отдельные звуки. В иностранном языке он делает это с легкостью. Его письменная речь в родном языке страшно отстает по сравнению с его устной речью, но в иностранном языке она не обнаруживает этого расхождения и очень часто забегает вперед по сравнению с устной речью. Таким образом, слабые стороны родного языка являются как раз сильными сторонами иностранного. Но верно и обратное — сильные стороны родного языка оказываются слабыми сторонами иностранного. Спонтанное пользование фонетикой, так называемое произношение, является величайшей трудностью для школьника, усваивающего иностранный язык. Свободная, живая, спонтанная речь — с быстрым и правильным применением грамматических структур — достигается с величайшим трудом только в самом конце развития. Если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной, спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными.

Но между этими противоположно направленными путями развития существует обоюдная взаимная зависимость, точно так же, как между развитием научных и спонтанных понятий. Такое сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совер-

шенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка. Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой значений в родном языке и перенося ее в сферу другого языка. Но и обратно: усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка. Оно позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно, дает ему возможность обобщить явления родного языка, а это и значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими. Так же как алгебра есть обобщение и, следовательно, осознание арифметических операций и овладение ими, так же развитие иностранного языка на фоне родного означает обобщение языковых явлений и осознание речевых операций, т.е. перевод их в высший план осознанной и произвольной речи. Именно в этом смысле надо понимать изречение Гете, говорившего, что «кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает до конца и своего собственного». Мы остановились на этой аналогии по трем соображениям. Во-первых, она помогает нам разъяснить и лишний раз подтвердить ту мысль, что с функционально-психологической точки зрения путь развития двух, казалось бы, одинаковых структур в разных возрастах и в разных реальных условиях развития может и должен быть совершенно разным. Есть, в сущности говоря, только две, исключающие друг друга возможности объяснения того, как происходит на высшей возрастной ступени развитие аналогичной структурной системы по сравнению с той, которая развилась в более раннем возрасте в другой сфере. Есть только два пути для объяснения отношений между развитием устной и письменной речи, родного и иностранного языка, логики действия и логики мысли, логики наглядного и логики вербального мышления. Один путь объяснения — это закон сдвига, или смещения, закон повторения или воспроизведения на высшей ступени ранее проделанных процессов развития, связанный с возвращением в высшей сфере развития основных перипетий более раннего развития. Этот путь неоднократно применялся в психологии для решения всех указанных выше конкретных проблем. В последнее время его обновил и бросил в игру в качестве последней карты Пиаже. Другой путь объяснения — это развиваемый в нашей гипотезе закон зоны ближайшего развития, закон противоположной направленности развития аналогичных систем в высшей и низшей сферах, закон взаимной связанности низшей и высшей систем в развитии, закон, который мы нашли и подтвердили на фактах развития спонтанных и научных понятий, на фактах развития родного и иностранного языков, на фактах развития устной и письменной речи и который мы попытаемся приложить ниже к фактам, полученным Пиаже при сравнительном анализе развития логики наглядного и логики вербального мышления, и к его теории вербального синкретизма. В этом плане эксперимент с развитием научных и спонтанных понятий

является в полном смысле этого слова experimentum crucis, который позволяет разрешить спор между двумя исключающими друг друга возможными объяснениями с окончательной и непререкаемой ясностью. В этом отношении нам и важно было показать, что усвоение научного понятия отличается от усвоения житейского понятия приблизительно так же, как усвоение иностранного языка в школе отличается от усвоения родного языка, и что, с другой стороны, развитие одних понятий так же приблизительно связано с развитием других, как связаны между собой процессы развития иностранного и родного языка. Нам важно было показать, что научные понятия в иной ситуации окажутся так же несостоятельными, как житейские понятия в научной ситуации, и это полностью совпадает с тем, что иностранный язык оказывается слабым в тех ситуациях, где проявляется сила родного языка, и сильным там, где родной язык обнаруживает свою слабость.

Второе соображение, заставившее нас остановиться на этой аналогии, заключается в том, что в основе ее лежит не случайное совпадение двух только с формальной стороны сходных процессов развития, не имеющих между собой ничего общего с внутренней стороны, но, напротив, глубочайшее внутреннее родство аналогизируемых нами процессов развития, которое способно нам объяснить то величайшее совпадение во всей динамике их развертывания, установленное нами выше. В сущности говоря, в нашей аналогии идет все время речь о развитии двух сторон одного и того же по своей психологической природе процесса: словесного мышления. В одном случае, в случае иностранного языка, на первый план выдвигается внешняя, звучащая, фазическая сторона речевого мышления, в другом — в случае развития научных понятий — семантическая сторона этого же процесса. При этом усвоение иностранного языка требует, конечно, хотя и в меньшей мере, овладения и семантической стороной чужой речи так же, как развитие научных понятий требует, хотя и в меньшей мере, усилий для овладения научным языком, научной символикой, которая выступает особенно отчетливо при усвоении терминологии и символических систем, как, например, арифметической. Поэтому естественно было ожидать с самого начала, что здесь должна сказаться развитая нами выше аналогия. Но так как мы знаем, что развитие фазической и семантической стороны речи не повторяет друг друга, а идет своеобразными путями, естественно ожидать, что наша аналогия окажется неполной, как всякая аналогия, что усвоение иностранного языка по сравнению с родным обнаружит сходство с развитием научных понятий сравнительно с житейскими только в определенных отношениях, а в других отношениях обнаружит глубочайшие различия.

Это приводит нас непосредственно к третьему соображению, заставившему остановиться нас на данной аналогии. Как извест-

но, школьное усвоение иностранного языка предполагает уже сложившуюся систему значений в родном языке. При усвоении иностранного языка ребенку не приходится наново развивать семантику речи, наново образовывать значения слов, усваивать новые понятия о предметах. Он должен усвоить новые слова, соответствующие пункт за пунктом уже приобретенной системе понятий. Благодаря этому возникает совершенно новое, отличное от родного языка отношение слова к предмету. Иностранное слово, усваиваемое ребенком, относится к предмету не прямо и не непосредственно, а опосредствованно через слова родного языка. До этого пункта проводимая нами аналогия сохраняет свою силу. То же наблюдаем мы и в развитии научных понятий, которые относятся к своему объекту не прямо, а опосредствованно, через другие, прежде образованные понятия. Аналогия может быть продолжена еще до следующего пункта. Благодаря такой опосредующей роли, которую играют слова родного языка в установлении отношений между иностранными словами и предметами, слова родного языка значительно развиваются с семантической стороны. Значение слова или понятия, поскольку оно может быть уже выражено двумя различными словами на одном и другом языке, как бы отрывается от своей непосредственной связи со звуковой формой слова в родном языке, приобретает относительную самостоятельность, дифференцируется от звучащей стороны речи и, следовательно, осознается как таковое. То же самое наблюдаем мы и в житейских понятиях ребенка, которые опосредствуют отношение между новым научным понятием и объектом, к которому они относятся. Как увидим ниже, житейское понятие, становясь между научным понятием и его объектом, приобретает целый ряд новых отношений с другими понятиями и само изменяется в своем собственном отношении к объекту. Аналогия еще и здесь сохраняет свою силу. Но дальше она уступает место противоположности. В то время как при усвоении иностранного языка система готовых значений дана наперед в родном языке и образует предпосылку для развития новой системы, при развитии научных понятий система возникает вместе с их развитием и оказывает свое преобразующее действие на житейские понятия. Противоположность в этом пункте гораздо существеннее, чем сходство во всех остальных, ибо она отражает то специфическое, что содержится в развитии научных понятий в отличие от развития новых форм речи, как иностранный язык или письменная речь. Проблема системы является центральным пунктом всей истории развития реальных понятий ребенка, которую никогда не могло уловить исследование экспериментальных искусственных понятий.

Обратимся в заключение этой главы к освещению этой последней и центральной проблемы всего нашего исследования.

Всякое понятие есть обобщение. Это установлено с несомненностью. Но до сих пор мы оперировали в нашем исследова-

нии отдельными и изолированными понятиями. Между тем сам собой возникает вопрос, в каком отношении находятся понятия друг к другу. Как отдельное понятие, эта клеточка, вырванная нами из живой, целостной ткани, вплетена и воткана в систему детских понятий, внутри которой она только может возникать, жить и развиваться? Ведь понятия не возникают в уме ребенка, подобно гороху, насыпаемому в мешок. Они не лежат рядом друг с другом или одно над другим без всякой связи и без всяких отношений. Иначе была бы невозможна никакая мыслительная операция, требующая соотношения понятий, невозможно было бы мировоззрение ребенка, короче говоря, вся сложная жизнь его мысли. Более того, без каких-то определенных отношений к другим понятиям было бы невозможно и существование каждого отдельного понятия, так как самая сущность понятия и обобщения предполагает, вопреки учению формальной логики, не обеднение, а обогащение действительности, представленной в понятии, по сравнению с чувственным и непосредственным восприятием и созерцанием этой действительности. Но если обобщение обогащает непосредственное восприятие действительности, очевидно, это не может происходить иным психологическим путем, кроме как путем установления сложных связей, зависимостей и отношений между предметами, представленными в понятии, и остальной действительностью. Таким образом, самая природа каждого отдельного понятия предполагает уже наличие определенной системы понятий, в некоторой оно не может существовать.

Изучение системы детских понятий на каждой определенной ступени показывает, что общность (различия и отношения общности — растение, цветок, роза) есть самое основное, самое естественное и самое массовидное отношение между значениями (понятиями), в которых наиболее полно обнаруживается и раскрывается их природа. Если каждое понятие есть обобщение, то очевидно, что отношение одного понятия к другому есть отношение общности. Изучение этих отношений общности между понятиями давно составляло одну из центральных проблем логики. Можно сказать, что логическая сторона этого вопроса разработана и изучена с достаточной полнотой. Но этого нельзя сказать относительно генетических и психологических проблем, связанных с этим вопросом. Обычно изучали логическое отношение общего и частного в понятиях. Надо изучить генетическое и психологическое отношение этих типов понятий. Здесь раскрывается перед нами самая грандиозная, завершительная проблема нашего исследования.

Известно, что ребенок в развитии понятий вовсе не идет по логическому пути от более частных к более общим. Ребенок раньше усваивает слово «цветок», чем слово «роза», более общее, чем более частное. Но каковы закономерности этого движения понятий от общего к частному и от частного к общему в

процессе их развития и функционирования в живой и реальной мысли ребенка? Это оставалось до последнего времени совершенно невыясненным. Мы попытались в исследовании реальных понятий ребенка приблизиться к установлению самых основных закономерностей, существующих в этой области.

Прежде всего нам удалось установить, что общность (различие ее) не совпадает со структурой обобщения и ее различными ступенями, установленными нами при экспериментальном исследовании образования понятий: синкретами, комплексами, предпонятиями и понятиями.

Во-первых, понятия разной общности возможны в одной и той же структуре обобщения. Например, в структуре комплексных понятий возможно наличие понятий разной общности: «цветок» и «роза». Правда, мы сразу должны сделать оговорку, что при этом отношение общности «цветок: роза» будет иным в каждой структуре обобщения, например в комплексной и предпонятийной структуре.

Во-вторых, могут быть понятия одной общности в разных структурах обобщения. Например, в комплексной и понятийной структуре одинаково «цветок» может быть общим значением для всех видов и относиться ко всем цветам. Правда, мы снова должны сделать оговорку, что эта общность окажется в разных структурах обобщений одинаковой только в логическом и предметном, но не в психологическом смысле, т.е. отношение общности «цветок: роза» будет иным в комплексной и понятийной структуре. У двухлетнего ребенка это отношение будет более конкретным; более общее понятие стоит как бы рядом с более частным, оно заменяет его, в то время как у восьмилетнего одно понятие стоит над другим и включает в себя более частное.

Таким образом, мы можем установить, что отношения общности не совпадают прямо и непосредственно со структурой обобщения, но они и не являются чем-то посторонним друг другу, чем-то не связанным между собой. Между ними существует сложная взаимная зависимость, которая, кстати сказать, была бы совершенно невозможна и недоступна нашему изучению, если б мы наперед не могли установить, что отношение общности и различия в структурах обобщения не совпадают между собой непосредственно. Если бы они совпадали, между ними невозможны были бы никакие отношения. Как видно уже из наших разговоров, отношения общности и структуры обобщения не совпадают друг с другом, но не абсолютно, а только в известной части: хотя в разных структурах обобщения могут существовать понятия одинаковой общности и, наоборот, в одной и той же структуре обобщения могут существовать понятия разной общности, тем не менее эти отношения общности будут различными в каждой определенной структуре обобщения: и там, где они по виду будут одинаковыми с логической стороны, и там, где они будут различными.

Исследования показывают в качестве своего основного и главного результата, что отношения общности между понятиями связаны со структурой обобщения, т.е. со ступенями развития понятий, как они изучены нами в экспериментальном исследовании процесса образования понятий, и притом связаны самым тесным образом: каждой структуре обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера единства, абстрактного и конкретного, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов.

Поясним это примером. В наших экспериментах неговорящий, немой ребенок усваивает без большого труда ряд слов: стул, стол, шкаф, диван, этажерка. Он мог бы удлинить этот ряд в значительной мере. Каждое новое слово не представляет особенного труда для него. Но он оказывается не в состоянии усвоить в качестве шестого слово «мебель», являющееся более общим понятием по отношению к пяти изученным словам, хотя любое другое слово из того же ряда соподчиненных понятий одинаковой общности он усваивает без всякого труда. Но совершенно очевидно, что усвоить слово «мебель» означает для ребенка не только прибавить шестое слово к пяти уже имеющимся, а нечто принципиально иное: овладеть отношением общности, приобрести первое высшее понятие, включающее в себя весь ряд более частных понятий, подчиненных ему, овладеть новой формой движения понятий не только по горизонтали, но и по вертикали.

Так же точно этот ребенок оказывается в состоянии усвоить новый ряд слов: рубашка, шапка, шуба, ботинки, штаны, но не может выйти из этого ряда, который он мог бы продолжить в том же направлении значительно дальше, усвоив слово «одежда». Исследование показывает, что на известной стадии развития значения детских слов это движение по вертикали, эти отношения общности между понятиями вообще являются недоступными для ребенка. Все понятия представляют только понятия одного ряда, соподчиненные, лишенные иерархических отношений, непосредственно относящиеся к объекту и разграниченные между собой совершенно по образу и подобию разграничения представленных в них предметов. Это наблюдается в автономной детской речи, которая является переходной ступенью от доинтеллектуальной, лепетной речи ребенка к овладению языком взрослых.

Разве не ясно, что при таком построении системы понятий, когда между ними возможны только те отношения, которые существуют между непосредственно отраженными в них отношениями предметов, и никакие другие, — в словесном мышлении ребенка должна господствовать логика наглядного мышления. Вернее сказать, никакое словесное мышление вообще невоз-

можно, поскольку понятия вообще не могут быть поставлены ни в какие отношения друг с другом, кроме предметных отношений. На этой стадии словесное мышление возможно только как несамостоятельная сторона наглядного предметного мышления. Вот почему это совершенно специфическое построение понятий и соответствующая ему ограниченная сфера доступных операций мышления дает все основания выделить эту стадию как особую досинкретическую ступень в развитии значений детских слов. Вот почему появление первого высшего понятия, стоящего над рядом прежде образованных понятий, первого слова типа «мебель» или «одежда», является не менее важный симптомом прогресса в развитии смысловой стороны детской речи, чем появление первого осмысленного слова. Далее, на следующих ступенях развития понятий начинают складываться отношения общности, но на каждой ступени эти отношения общности, как показывают исследования, образуют совершенно особую и специфическую систему отношений.

Это общий закон. В этом ключ к изучению генетических и психологических отношений общего и частного в детских понятиях. Существует своя система отношений и общности для каждой ступени обобщения; согласно строению этой системы располагаются в генетическом порядке общие и частные понятия, так что движение от общего к частному и от частного к общему в развитии понятий оказывается иным на каждой ступени развития значений в зависимости от господствующей на этой ступени структуры обобщения. При переходе от одной ступени к другой меняется система общности и весь генетический порядок развития высших и низших понятий.

Только на высших ступенях развития значений слов и, следовательно, отношений общности возникает то явление, которое имеет первостепенное значение для всего нашего мышления и которое определяется законом эквивалентности понятий.

Этот закон гласит, что всякое понятие может быть обозначено бесчисленным количеством способов с помощью других понятий. Закон этот нуждается в пояснении.

В ходе исследований мы натолкнулись на необходимость для обобщения и осмысления найденных явлений ввести понятия, без которых мы были бессильны понять самое существенное во взаимной зависимости понятий между собой.

Если условно представить себе, что все понятия располагаются наподобие всех точек земной поверхности, располагающейся между Северным и Южным полюсами на известном градусе долготы, между полюсами непосредственного, чувственного, наглядного схватывания предмета и максимально обобщенного, предельно абстрактного понятия, то как долготу данного понятия можно обозначить место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете. По-

нятия тогда будут различаться по своей долготе в зависимости от той меры, в которой представлено единство конкретного и абстрактного в каждом данном понятии. Если, далее, представить себе, что сфера земного шара может символизировать для нас всю полноту и все многообразие представленной в понятиях действительности, можно будет обозначить как широту понятия место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности, подобно тому как географическая широта обозначает пункт земной поверхности в градусах земных параллелей.

Долгота понятия будет, таким образом, характеризовать в первую очередь природу самого акта мысли, самого схватывания предметов в понятии с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Широта понятия будет характеризовать в первую очередь отношения понятия к объекту, точку приложения понятия к определенному пункту действительности. Долгота и широта понятия вместе должны дать исчерпывающее представление о природе понятия с точки зрения обоих моментов — заключенного в нем акта мысли и представленного в нем предмета. Тем самым они должны заключать в себе узел всех отношений общности, существующих в сфере данного понятия как по горизонтали, так и по вертикали, т.е. как по отношению к соподчиненным понятиям, так и по отношению к высшим и низшим по степени общности понятиям. Это место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и широтой, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем мерой общности данного понятия.

Вынужденное пользование метафорическими обозначениями, заимствованными из географии, требует оговорки, без которой эти обозначения могут привести к существенным недоразумениям. В то время как в географии между линиями долготы и линиями широты, между меридианами и параллелями существуют линейные отношения, так что обе линии пересекаются только в одной точке, одновременно определяющей их положение на меридиане и на параллели, в системе понятий эти отношения оказываются более сложными и не могут быть выражены на языке линейных отношений. Высшее по долготе понятие является вместе с тем и более широким по своему содержанию; оно охватывает целый отрезок линий широты подчиненных ему понятий, отрезок, который нуждается в ряде точек для своего обозначения.

Благодаря существованию меры общности для каждого понятия и возникает его отношение ко всем другим понятиям, возможность перехода от одних понятий к другим, установление отношений между ними по бесчисленным и бесконечно многообразным путям, возникает возможность эквивалентности понятий.

Для пояснения этой мысли возьмем два крайних случая: с

одной стороны, автономную детскую речь, в которой, как мы видели, отношения общности между понятиями вообще не могут существовать, и развитые научные понятия, скажем, понятия чисел, как они развиваются в результате изучения арифметики. Ясно, что в первом случае эквивалентность понятий вообще не может существовать. Понятие может быть выражено только через само себя, но не через другие понятия. Во втором случае, как известно, понятие любого числа в любой системе исчисления может быть выражено бесконечным количеством способов в силу бесконечности числового ряда и в силу того, что вместе с понятием каждого числа в системе чисел даны одновременно все возможные его отношения ко всем остальным числам. Так, единица может быть выражена и как 1 000 000 минус 999 999, и вообще как разность любых двух смежных чисел, и как отношение любого числа к самому себе, и еще бесконечным числом способов. Это есть чистый пример закона эквивалентности понятий.

Но в автономной детской речи понятие может быть выражено только одним-единственным способом, оно не имеет эквивалентов в силу того, что оно не имеет отношений общности к другим понятиям. Это возможно только в силу того, что есть долгота и широта понятий, есть различные меры общности понятий, допускающие переход от одних понятий к другим.

Этот закон эквивалентности понятий различен и специфичен на каждой ступени развития обобщения. Поскольку эквивалентность понятий непосредственно зависит от отношения общности между понятиями, а эти последние, как мы выяснили выше, специфичны для каждой структуры обобщения, совершенно очевидно, что каждая структура обобщения определяет возможную в ее сфере эквивалентность понятий.

Мера общности, как показывает исследование, является первым и исходным моментом в любом функционировании любого понятия, так же как и в переживании понятия, как это показывает феноменологический анализ. Когда нам называют какое-нибудь понятие, например «млекопитающее», мы переживаем следующее: нас поставили в определенный пункт сети линий широты и долготы, мы заняли определенную позицию для нашей мысли, мы получили исходный ориентировочный пункт, мы испытываем готовность двигаться в любом направлении от этого пункта. Это сказывается в том, что всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовностей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием. Как показывает изучение детских определений понятий, эти определения являются прямым выражением зако-

на эквивалентности понятий, господствующего на данной ступени развития значений слов. Так же точно любая операций, как сравнение, установление различия и тождества двух мыслей, всякое суждение и умозаключение предполагают определенное структурное движение по сетке линий долготы и широты понятий. В случаях болезненного распада понятий нарушается мера общности, происходит распад единства абстрактного и конкретного в значении слова. Понятия теряют свою меру общности, свое отношение к другим понятиям (высшим, низшим и своего ряда), движение мысли начинает совершаться по изломанным, неправильным, перескакивающим линиям, мысль становится алогичной и ирреальной, поскольку акт схватывания объектов понятий и отношения понятия к объекту перестают образовывать единство. В процессе развития изменяющиеся с каждой новой структурой обобщения отношения общности вызывают изменения и во всех доступных ребенку на данной ступени операциях мышления. В частности, независимость запоминания мысли от слов, давно установленная экспериментами как одна из основных особенностей нашего мышления, как показывает исследование, возрастает в меру развития отношения общности и эквивалентности понятий. Ребенок раннего возраста целиком связан буквальным выражением усвоенного им смысла. Школьник уже передает сложное смысловое содержание в значительной мере независимо от того словесного выражения, в котором он усвоил его. В меру развития отношений общности расширяется независимость понятия от слова, смысла — от его выражения и возникает все большая и большая свобода смысловых операций самих по себе и в их словесном выражении.

Мы искали долго и тщетно надежный симптом для квалификации структуры обобщения в реальных значениях детских слов и тем самым возможности перехода, моста от экспериментальных к реальным понятиям. Только установление связи между структурой обобщения и отношениями общности дали нам в руки ключ к решению этого вопроса. Если изучить отношение общности какого-либо понятия, его меру общности, мы получаем самый надежный критерий структуры обобщения реальных понятий. Быть значением — это все равно что стоять в определенных отношениях общности к другим значениям, т.е. означает специфическую меру общности. Таким образом, природа понятия — синкретическая, комплексная, предпонятийная — раскрывается наиболее полным образом в специфических отношениях данного понятия к другим понятиям. Таким образом, исследование реальных детских понятий, например «буржуа», «капиталист», «помещик», «кулак», привело нас к установлению специфических отношений общности, господствующих на каждой ступени понятия — от синкрета до истинного понятия, позволило нам не только перебросить мост от исследования экспериментальных понятий к реальным понятиям, но и вообще по-

зволило выяснить такие существенные стороны основных структур обобщения, которые в искусственном эксперименте вообще не могли быть изучены.

Самое большее, что мог дать искусственный эксперимент, общую генетическую схему, охватывающую основные ступени в развитии понятия. Анализ реальных понятий ребенка помог нам изучить малоизвестные свойства синкретов, комплексов, предпонятий и установить, что в каждой из этих сфер мышления существует иное отношение к объекту и иной акт схватывания объекта в мысли, т.е. два основных момента, характеризующие понятия, обнаруживают свое различие при переходе от ступени к ступени. Отсюда природа этих понятий и все их свойства различны: из иного отношения к объекту вытекают иные в каждой сфере возможные связи и отношения между объектами, устанавливаемые в мысли; из иного акта схватывания вытекают иные связи мыслей, иной тип психологических операций. Внутри каждой из этих сфер обнаруживаются свои свойства, определяемые природой понятия: а) иное отношение к предмету и к значению слова, б) иные отношения общности, в) иной круг возможных операций.

Но мы обязаны исследованию реальных понятий ребенка еще чем-то большим, чем просто возможностью перехода от экспериментальных к реальным значениям слов и раскрытия их новых свойств, которые невозможно было установить на искусственно образованных понятиях. Мы обязаны этому новому исследованию тем, что оно привело нас к восполнению самого основного пробела прежнего исследования и тем самым к пересмотру его теоретического значения.

В этом прежнем исследовании мы брали всякий раз наново на каждой ступени (синкретов, комплексов, понятий) отношение слова к предмету, игнорируя то, что всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей. Новая структура обобщения возникает не из наново проделанного мыслью непосредственного обобщения предметов, а из обобщения обобщенных в прежней структуре предметов. Она возникает как обобщение обобщений, но не просто как новый способ обобщения единичных предметов. Прежняя работа мыслей, выразившаяся в обобщениях, господствовавших на предшествовавшей ступени, не аннулируется и не пропадает зря, но включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли[1].

Поэтому наше первое исследование не могло установить как

[1]Постепенное развитие исторических понятий из системы первичных обобщений «прежде и теперь» и постепенное развитие социологических понятий из системы обобщений «у нас и у них» иллюстрируют это положение.

действительного самодвижения в развитии понятий, так и внутренней связи между отдельными ступенями развития. Нас упрекали в обратном: в том, что мы даем саморазвитие понятий, в то время как следует каждую новую ступень понятия выводить из внешней, всякий раз новой причины. В действительности же слабостью прежнего исследования являлось отсутствие действительного самодвижения, связи между ступенями развития. Этот недостаток обусловлен самой природой эксперимента, который по самому своему строению исключал возможность: а) выяснения связи между ступенями в развитии понятий и перехода от одной ступени к другой и б) раскрытия отношений общности, так как по самой методике эксперимента испытуемый, во-первых, всякий раз после неправильного решения должен был аннулировать проделанную работу, разрушить прежде образованные обобщения и начинать работу сызнова с обобщений единичных предметов; во-вторых, так как понятия, выбранные для эксперимента, стояли на том же уровне развития, что и автономная детская речь, т.е. они имели возможность соотнесения только по горизонтали, но не могли различаться по долготе. Поэтому мы и вынуждены были расположить ступени как ряд уходящих вперед кругов на одной плоскости, вместо того чтобы расположить их как спираль рядом связанных и восходящих кругов.

Но обращение к исследованию реальных понятий в их развитии привело нас с первого взгляда к возможности заполнить этот пробел. Анализ развития общих представлений дошкольника, который соответствует тому, что в экспериментальных понятиях мы назвали комплексами, показал, что общие представления как высшая ступень в развитии и значении слов возникают не из обобщаемых единичных представлений, а из обобщенных восприятий, т.е. из обобщений, господствовавших на прежней ступени. Этот фундаментальной важности вывод, который мы могли сделать из экспериментального исследования, в сущности решает всю проблему. Аналогичные отношения новых обобщений к прежним были нами установлены при исследовании арифметических и алгебраических понятий. Здесь удалось установить в отношений перехода от предпонятий школьника к понятиям подростка то же самое, что в прежнем исследовании удалось установить в отношении перехода от обобщенных восприятий к общим представлениям, т.е. от синкретов к комплексам.

Как там оказалось, что новая ступень в развитии обобщений достигается не иначе, как путем преобразования, но отнюдь не аннулирования прежней, путем обобщения уже обобщенных в прежней системе предметов, а не путем наново совершаемого обобщения единичных предметов, так и здесь исследование показало, что переход от предпонятий (типическим примером которых является арифметическое понятие школьника) к истинным понятиям подростка (типическим примером которых явля-

ются алгебраические понятия) совершается путем обобщения прежде обобщенных объектов.

Предпонятие есть абстракция числа от предмета и основанное на ней обобщение числовых свойств предмета. Понятие есть абстракция от числа и основанное на ней обобщение любых отношений между числами. Абстракция и обобщение мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей. Это не дальнейшее движение в том же направлении, не его завершение, а начало нового направления, переход в новый и высший план мысли. Обобщение собственных арифметических операций и мыслей есть нечто высшее и новое по сравнению с обобщением числовых свойств предметов в арифметическом понятии, но новое понятие, новое обобщение возникает не иначе, как на основе предшествующего. Это выступает очень отчетливо в том обстоятельстве, что параллельно с нарастанием алгебраических обобщений идет нарастание свободы операций. Освобождение от связанности числовым полем происходит иначе, чем освобождение от связанности зрительным полем. Объяснение нарастания свободы по мере роста алгебраических обобщений заключается в возможности обратного движения от высшей ступени к низшей, содержащейся в высшем обобщении: низшая операция рассматривается уже как частный случай высшей.

Так как арифметические понятия сохраняются и тогда, когда мы усваиваем алгебру, то естественно возникает вопрос, чем отличается арифметическое понятие подростка, владеющего алгеброй, от понятия школьника? Исследование показывает: тем, что за ним стоит алгебраическое понятие; тем, что арифметическое понятие рассматривается как частный случай более общего понятия; тем, что операция с ним более свободна, так как идет от общей формулы, в силу чего она независима от определенного арифметического выражения.

У школьника это арифметическое понятие есть завершающая ступень. За ним ничего нет. Поэтому движение в плане этих понятий всецело связано условиями арифметической ситуации; школьник не может стать над ситуацией, подросток же может. Эту возможность обеспечивает ему вышестоящее алгебраическое понятие. Мы могли это видеть на опытах с переходом от десятичной системы к другой любой системе счисления. Ребенок раньше научается действовать в плане десятичной системы, чем осознает ее, в силу чего ребенок не владеет системой, а связан ею.

Осознание десятичной системы, т.е. обобщение, приводящее к пониманию ее как частного случая всякой вообще системы счисления, приводит к возможности произвольного действия в этой и в любой другой системе. Критерий сознания содержится в возможности перехода к любой другой системе, ибо это означает обобщение десятичной системы, образование общего понятия о системах счисления. Поэтому переход к другой системе есть прямой показатель обобщения десятичной системы. Ре-

бенок переводит из десятичной системы в пятеричную иначе до общей формулы и иначе после нее. Таким образом, исследование всегда показывает наличие связи высшего обобщения с низшим и через него с предметом.

Нам остается еще сказать, что исследование реальных понятий привело к нахождению и последнего звена всей цепи интересующих нас отношений перехода от одной ступени к другой. Мы сказали выше о связи между комплексами и синкретами при переходе к дошкольному возрасту от раннего детства и о связи предпонятий с понятиями при переходе от школьника к подростку. Настоящее исследование научных и житейских понятий обнаруживает недостающее среднее звено. Оно, как увидим ниже, позволяет выяснить ту же самую зависимость при переходе от общих представлений дошкольника к предпонятиям школьника. Таким образом, оказывается полностью решенным вопрос о связях и переходах между отдельными ступенями развития понятия, т.е. о самодвижении развивающихся понятий, — вопрос, который мы не смогли разрешить в первом исследовании.

Но исследование реальных понятий ребенка дало нам еще нечто большее. Оно позволило выяснить не только межступенчатое движение в развитии понятий, но и внутриступенчатое, основанное на переходах внутри данной ступени обобщения, например при переходах от одного типа комплексных обобщений к другому, высшему типу. Принцип обобщения обобщений остается в силе и здесь, но в ином выражении. При переходах внутри одной ступени на высшем этапе сохраняется более близкое к прежнему этапу отношение к предмету, не перестраивается так резко вся система отношений общности. При переходе от ступени к ступени наблюдается скачок и резкая перестройка отношения понятия к объекту и отношений общности между понятиями.

Эти исследования приводят нас к пересмотру вопроса относительно того, как совершается самый переход от одной ступени в развитии значений к другой. Если, как мы могли это представить прежде, в свете первого исследования, новая структура обобщения просто аннулирует прежнюю и замещает ее, сводя на нет всю прежнюю работу мысли, то переход к новой ступени не может означать ничего другого, как образование наново всех прежде уже существовавших в другой структуре значений слов. Сизифова работа!

Но новое исследование показывает, что переход совершается иным путем: ребенок образует новую структуру обобщения сперва на немногих понятиях, обычно вновь приобретаемых, например в процессе обучения; когда он овладел этой новой структурой, он в силу одного этого перестраивает, преобразует и структуру всех прежних понятий. Таким образом, не пропадает прежняя работа мысли, понятия не воссоздаются наново на каждой новой ступени, каждое отдельное значение не должно само за себя проделывать всю работу по перестройке структуры. Это

совершается, как и все структурные операции мышления, путем овладения новым принципом на немногих понятиях, которые затем уже распространяются и переносятся в силу структурных законов и на всю сферу понятий в целом.

Мы видели, что новая структура обобщения, к которой приходит ребенок в ходе обучения, создает возможность для его мысли перейти в новый и более высокий план логических операций. Старые понятия, вовлекаясь в эти операции мышления высшего типа по сравнению с прежним, сами собой изменяются в строении.

Наконец, исследование реальных понятий ребенка привело нас к решению еще одного немаловажного вопроса, давно поставленного перед теорией мышления. Еще со времен работ вюрцбургской школы известно, что неассоциативные связи определяют движение и течение понятий, связь и сцепление мыслей. Бюлер показал, например, что запоминание и воспроизведение мыслей совершаются не по законам ассоциации, а по смысловой связи. Однако не решенным остается до сих пор вопрос, какие же именно связи определяют течение мыслей. Эти связи описывались феноменально и внепсихологически, например как связи цели и средств для ее достижения. В структурной психологии была сделана попытка определить эти связи как связи структур, но это определение представляет два существенных недостатка:

1. Связи мышления оказываются при этом совершенно аналогичными связям восприятия, памяти и всех других функций, которые, в равной мере с мышлением, подчинены структурным законам; следовательно, связи мышления не содержат в себе ничего нового, высшего и специфического по сравнению со связями восприятий и памяти, и становится непонятным, каким образом в мышлении возможно движение и сцепление понятий и иного рода и иного типа, чем структурные сцепления восприятий и образов памяти. В сущности говоря, структурная психология повторяет целиком и полностью ошибку ассоциативной психологии, так как она исходит из тождественности связей восприятия, памяти и мышления и не видит специфичности мышления в ряду этих процессов, совершенно так же как старая психология исходила из этих же двух принципов; новое заключается только в том, что принцип ассоциации заменен принципом структуры, однако способ объяснения остался прежним. В этом отношении структурная психология не только не продвинула вперед проблему мышления, но даже пошла в этом вопросе назад по сравнению с вюрцбургской школой, установившей, что законы мышления не тождественны законам памяти и что мышление, следовательно, представляет собой деятельность особого рода, подчиненную своим собственным законам; для структурной же психологии мышление не имеет своих особых законов и подлежит объяснению с точки зрения тех законов, которые господствуют в сфере восприятия и памяти.

2. Сведение связей в мышлении к структурным связям и отождествление их со связями восприятия и памяти совершенно исключают всякую возможность развития мышления и понимания мышления как высшего и своеобразного вида деятельности и сознания по сравнению с восприятием и памятью. Это отождествление законов движения мыслей с законами сцепления образов памяти находятся в непримиримом противоречии с установленным нами фактом возникновения на каждой новой ступени развития понятий новых и высших по типу связей между мыслями.

Мы видели, что на первой стадии в автономной детской речи еще не существует отношений общности между понятиями, в силу чего между ними возможны только те связи, которые могут быть установлены в восприятии, т.е. на этой стадии оказывается вообще невозможным мышление как самостоятельная и независимая от восприятия деятельность. По мере развития структуры обобщения и возникновения все более сложных отношений общности между понятиями становится возможным мышление как таковое и постепенное расширение образующих его связей и отношений, как и переход к новым и высшим типам связи и переходы между понятиями, невозможные прежде. Этот факт является необъяснимым с точки зрения структурной теории, и он сам по себе является достаточным доводом для того, чтобы ее отвергнуть.

Какие же, спрашивается, связи, специфические для мышления, определяют движение и сцепление понятий? Что такое связь по смыслу? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо перейти от изучения понятия, изолированного понятия как отдельной клетки, к исследованию тканей мышления. Тогда откроется, что понятия связываются не по типу агрегата ассоциативными нитками и не по принципу структур воспринимаемых или представляемых образов, а по самому существу своей природы, по принципу отношения к общности.

Всякая операция мысли — определение понятия, сравнение и различение понятия, установление логических отношений между понятиями и т.д. — совершается, как показывает исследование, не иначе, как по линиям, связывающим понятия между собой отношениями общности и определяющим возможные вообще пути движения от понятия к понятию. Определение понятия основывается на законе эквивалентности понятия и предполагает возможность такого движения от одних понятий к другим, при котором присущая определяемому понятию долгота и широта, его мера общности, определяющая содержащийся в понятии акт мыслей и его отношение к объекту, может быть выражена сцеплением понятий другой долготы и широты, другой меры общности, содержащих другие акты мыслей и иной тип схватывания предмета, которые в целом, однако, являются по долготе и широте эквивалентными определяемому понятию. Так точно сравнение или различение понятий необходимо предполагает их обобщение, движение по линии отношений общности

к высшему понятию, подчиняющему себе оба сравниваемых понятия. Равным образом установление логических отношений между понятиями в суждениях и умозаключениях необходимо требует движения по тем же линиям отношения общности по горизонталям и вертикалям всей системы понятий.

Мы поясним это на примере продуктивного мышления. М. Вертгаймер показал, что обычный силлогизм, как он приводится в учебниках формальной логики, не принадлежит к типу продуктивной мысли. Мы приходим в конце к тому, что нам было известно в самом начале. Вывод не содержит в себе ничего нового по сравнению с посылками. Для возникновения настоящего продуктивного акта мышления, приводящего мысль к совершенно новому пункту, к открытию, к «ага-переживанию», необходимо, чтобы *X*, составляющий проблему нашего размышления и входящий в структуру *A*, неожиданно вошел и в структуру *B*. Следовательно, разрушение структуры, в которой первоначально возникает проблематический пункт *X*, и перенос этого пункта в совершенно другую структуру являются основными условиями продуктивного мышления. Но как возможно это, как возможно то, чтобы *X*, входящий в структуру *A*, вошел одновременно и в *B*? Для этого, очевидно, необходимо выйти за пределы структурных зависимостей, вырвав проблематический пункт из той структуры, в которой он дан нашей мысли, и включить его в новую структуру. Исследование показывает, что это осуществляется путем движения по линиям отношений общности, через высшую меру общности, через высшее понятие, которое стоит над структурами *A* и *B* и подчиняет их себе. Мы как бы подымаемся над понятием *A* и затем спускаемся к понятию *B*. Это своеобразное преодоление структурных зависимостей становится возможным только в силу наличия определенных отношений общности между понятиями.

Но мы знаем, что каждой структуре обобщения соответствует своя специфическая система отношений общности в силу того, что обобщения различной структуры не могут не находиться в различной системе отношений общности между собой. Следовательно, каждой структуре обобщения соответствует и своя специфическая система возможных при данной структуре логических операций мышления. Этот один из важнейших законов всей психологии понятий означает, в сущности, единство структуры и функции мышления, единство понятия, и возможных для него операций.

Мы можем на этом закончить изложение основных результатов нашего исследования и перейти к выяснению того, как в свете этих результатов раскрывается различная природа житейских и научных понятий. После всего сказанного мы можем сразу и наперед сформулировать тот центральный пункт, который определяет целиком и полностью различие в психологичес-

кой природе тех и других понятий. Этот центральный пункт есть отсутствие или наличие системы. Вне системы понятия стоят в ином отношении к объекту, чем когда они входят в определенную систему. Отношение слова «цветок» к предмету у ребенка, не знающего еще слов «роза», «фиалка», «ландыш», и у ребенка, знающего эти слова, оказывается совершенно иным. Вне системы в понятиях возможны только связи, устанавливаемые между самыми предметами, т.е. эмпирические связи. Отсюда — господство логики действия и синкретических связей по впечатлению в раннем возрасте. Вместе с системой возникают отношения понятий к понятиям, опосредствованное отношение понятий к объектам через их отношение к другим понятиям, возникает вообще иное отношение понятий к объекту: в понятиях становятся возможными надэмпирические связи.

Можно было бы в специальном исследовании показать, что все особенности детской мысли, установленные Пиаже, как синкретизм, нечувствительность к противоречию, тенденции к рядоположению и др., целиком проистекают из внесистемности спонтанных понятий ребенка. Сам Пиаже, как мы видели, понимает, что центральный пункт отличия между спонтанным понятием ребенка и понятием взрослого заключается в несистематичности первого и в систематичности второго, поэтому он выдвигает принцип освобождения высказывания ребенка от всякого следа системы, в целях раскрытия содержащихся в нем спонтанных понятий. Этот принцип — безусловный и верный. По самой своей природе спонтанные понятия внесистемны. Ребенок, говорит Пиаже, мало систематичен, его мысль недостаточно связана, дедуктивна, вообще чужда потребности избегать противоречий, склонна к рядоположению суждений вместо их синтеза и довольствуется синкретическими схемами вместо анализа. Иначе говоря, мысль ребенка стоит ближе к совокупности установок, проистекающих одновременно из действия и из грезы, чем к мысли взрослого, которая является систематической и осознанной. Таким образом, сам Пиаже склонен видеть в отсутствии системы существеннейший признак спонтанных понятий. Он только не видит того, что несистематичность является не одним из признаков детской мысли в ряду других признаков, а является как бы корнем, из которого вырастают все перечисленные им особенности мышления ребенка.

Можно было бы показать, что все эти особенности прямо и непосредственно вытекают из внесистемности спонтанных понятий; можно было бы объяснить каждую из названных особенностей в отдельности и все вместе из тех отношений общности, которые господствуют в комплексной системе спонтанных понятий. В этой специфической системе отношений общности, присущей комплексной структуре понятий дошкольника, содержится ключ ко всем феноменам, описанным и изученным Пиаже.

Хотя это составляет тему предпринятого нами особого ис-

следования, все же попытаемся схематически пояснить это положение применительно к перечисляемым в приведенном выше отрывке Пиаже особенностям детской мысли. Недостаточная связанность детской мысли есть прямое выражение недостаточного развития отношений общности между понятиями. В частности, недостаточность дедукции прямо проистекает из недоразвитости связей между понятиями по долготе, по вертикальным линиям отношения общности. Отсутствие потребности в избегании противоречий, как легко показать на простом примере, необходимо должно возникнуть в такой мысли, в которой отдельные понятия не подчинены единому над ними стоящему высшему понятию.

Для того чтобы противоречие могло ощущаться как помеха для мысли, необходимо, чтобы два противоречащих друг другу суждения рассматривались как частные случаи единого общего понятия. Но именно этого нет и не может быть в понятиях вне системы.

Ребенок в опытах Пиаже утверждает один раз, что шарик растворился в воде, потому что он маленький; другой раз про другой шарик он утверждает, что он растворился, потому что он большой. Если мы выясним, что происходит в нашем мышлении, когда мы ощущаем явное противоречие между обоими суждениями, мы поймем, чего не хватает детской мысли для того, чтобы уловить эту противоречивость. Как показывает исследование, противоречие замечается тогда, когда оба понятия, относительно которых высказывается противоречивое суждение, входят в структуру единого стоящего над ними высшего понятия. Тогда мы ощущаем, что мы высказали об одном и том же два противоположных суждения. Но у ребенка оба понятия лишены еще в силу недоразвития отношений общности возможности объединения в единую структуру высшего понятия, в силу чего он высказывает два исключающих друг друга суждения с точки зрения своей собственной мысли не об одном и том же, а о двух единичных вещах. В логике его мысли возможны только те отношения между понятиями, которые возможны между самими предметами. Его суждения носят чисто эмпирический констатирующий характер. Логика восприятия вообще не знает противоречия. Ребенок с точки зрения этой логики высказывает два одинаково правильных суждения. Они противоречивы с точки зрения взрослого, но не с точки зрения ребенка, это противоречие существует для логики мыслей, но не для логики восприятия. Ребенок мог бы в подтверждение абсолютной правильности своего высказывания сослаться на очевидность и неопровержимость фактов. В наших опытах дети, которых мы пытались натолкнуть на это противоречие, часто отвечали: «Я сам видел». Он действительно видел, что один раз растворился маленький, а другой раз — большой шарик. Мысль, заключенная в его суждении, в сущности и означает только следующее: я видел, что маленький шарик растворился; я видел, что большой шарик растворился; его «по-

тому что» появляется в ответ на вопрос экспериментатора, не означает, по существу, установления причинной зависимости, которая непонятна ребенку, а относится к тому классу неосознанных и непригодных для произвольного употребления «потому что», которое мы встречаем при решении задачи с окончанием оборванных фраз.

Так точно рядоположение неизбежно должно возникать там, где отсутствует движение мысли от высших по мере общности к низшим понятиям. Синкретические схемы являются также типическим выражением господства в мышлении ребенка эмпирических связей и логики восприятия. Поэтому связь своих впечатлений ребенок принимает за связь вещей.

Как показывает исследование, научные понятия ребенка не обнаруживают этих феноменов и не подчиняются этим законам, а перестраивают их. Господствующая на каждой ступени развития понятий структура обобщения определяет соответствующую систему отношений общности между понятиями и тем самым весь круг возможных на данной ступени типических операций мышления. Поэтому раскрытие общего источника, из которого проистекают все описанные Пиаже феномены детской мысли, необходимо приводит к коренному пересмотру того объяснения, которое Пиаже дает всем этим феноменам. Источником этих особенностей оказывается не эгоцентризм детской мысли, этот компромисс между логикой мечты и логикой действия, а те своеобразные отношения общности между понятиями, которые существуют в мысли, сотканной из спонтанных понятий. Не потому, что понятия ребенка стоят дальше от действительных предметов, чем понятия взрослых, и пропитаны еще автономной логикой аутистического мышления, а потому, что они стоят в ином, более близком и непосредственном отношении к объекту, чем понятия взрослого, возникают у ребенка те своеобразные движения мысли, которые описал Пиаже.

Поэтому закономерности, управляющие этим своеобразным движением мысли, оказываются действительными только в сфере спонтанных понятий. Научные понятия того же ребенка обнаруживают с самого начала своего возникновения иные черты, свидетельствующие об их иной природе. Возникая сверху, из недр других понятий, они рождаются с помощью устанавливаемых в процессе обучения отношений общности между понятиями. По самой своей природе они заключают в себе нечто от этих отношений, нечто от системы. Формальная дисциплина этих научных понятий сказывается в перестройке и всей сферы спонтанных понятий ребенка. В этом заключается их величайшее значение в истории умственного развития ребенка.

В сущности говоря, все это содержится в скрытом виде в самом учении Пиаже, так что принятие этих положений не только не оставляет нас в недоумении перед фактом, раскрытым

Пиаже, но впервые позволяет нам дать всем этим фактам адекватное и истинное объяснение. Можно сказать, что этим самым вся система Пиаже взрывается изнутри огромной силой вдавленных в нее и скованных обручем ошибочной мысли фактов. Сам Пиаже ссылается на закон осознания Клапареда, гласящий, что, чем более понятия способны к спонтанному применению, тем менее они осознаются. Спонтанные понятия, следовательно, по самой своей природе, в силу того, что их делает спонтанными, должны быть неосознанны и непригодны к произвольному применению. Неосознанность, как мы видели, означает отсутствие обобщения, т.е. недоразвитие системы отношений общности. Таким образом, спонтанность и неосознанность понятия, спонтанность и внесистемность являются синонимами. И обратно: неспонтанные научные понятия по самой своей природе в силу одного того, что их делает неспонтанными, должны с самого начала быть осознанными, должны с самого начала иметь систему. Весь наш спор с Пиаже в этом вопросе сводится только к одному: вытесняют ли системные понятия внесистемные и заступают их место по принципу замещения, или, развиваясь на основе внесистемных понятый, они позже преобразуют эти последние по собственному типу, создавая впервые в сфере понятий ребенка определенную систему. Система, таким образом, является тем кардинальным пунктом, вокруг которого, как вокруг центра, вращается вся история развития понятий в школьном возрасте. Она есть то новое, что возникает в мышлении ребенка вместе с развитием его научных понятий и что подымает все его умственное развитие на высшую ступень.

В свете этого центрального значения системы, вносимой в мышление ребенка развитием научных понятий, становится ясным и общий теоретический вопрос об отношениях между развитием мышления и приобретением знаний, между обучением и развитием. Пиаже, как известно, разрывает то и другое; понятия, усвоенные ребенком в школе, не представляют для него никакого интереса с точки зрения изучения особенностей детской мысли. Особенности детской мысли растворились здесь в особенностях зрелого мышления. Поэтому изучение мышления строится у Пиаже вне процессов обучения. Он исходит из того, что все, что возникает у ребенка в процессе обучения, не может представлять интереса для исследования развития мыслей. Обучение и развитие оказываются у него несоизмеримыми процессами. Это два независимых друг от друга процесса. То, что ребенок учится, и то, что он развивается, не имеет отношения друг к другу.

В основе этого лежит исторически сложившийся в психологии разрыв между изучением структуры и функции мышления.

На первых порах изучения мышления в психологии это изучение сводилось к анализу содержания мышления. Полагалось, что более развитой в умственном отношении человек отличается от менее развитого прежде всего количеством и качеством тех

представлений, которыми он располагает, и числом тех связей, которые существуют между этими представлениями, но что операции мышления являются одинаковыми и на самых низких ступенях мышления, и на самых высоких. В последнее время книга Торндайка об измерении интеллекта явилась грандиозной попыткой защитить тот тезис, что развитие мышления заключается главным образом в образовании новых и новых элементов связи между отдельными представлениями и что можно построить одну непрерывную кривую, которая будет символизировать всю лестницу умственного развития начиная от дождевого червя и до американского студента. Но впрочем, в настоящее время мало кто склонен защищать эту точку зрения.

Реакция против этого взгляда, как это часто бывает, привела к тому, что вопрос был перевернут с не меньшим преувеличением в противоположную сторону. Стали обращать внимание на то, что представления как материал мышления вообще никакой роли в мышлении не играют, и стали сосредоточивать внимание на самих операциях мышления, на его функциях, на том процессе, который совершается в уме человека, в то время когда он мыслит. Вюрцбургская школа довела до крайности эту точку зрения и пришла к выводу, что мышление есть такой процесс, в котором объекты, представляющие внешнюю действительность, в том числе и слово, не играют никакой роли, и что мышление является таким чисто духовным актом, заключающимся в чисто отвлеченном, не чувственном схватывании отвлеченных отношений. Как известно, положительная сторона этой работы была в том, что исследователи, проводившие ее, выдвинули целый ряд практических положений на основе экспериментального анализа и обогатили наши представления о действительном своеобразии интеллектуальных операций. Но вопрос о том, как представлена, отражена и обобщена действительность в мышлении, был выброшен из психологии вообще.

Если взять теперешний момент, надо сказать, что мы снова присутствуем при том, как эта точка зрения до конца скомпрометировала себя, обнаружила свою односторонность и неплодотворность и как возникает новый интерес к тому, что раньше составляло единственный предмет исследования. Становится ясно, что функции мышления зависят от строения мыслей, которые функционируют. Ведь всякое мышление устанавливает связь между каким-то образом, представленным в сознании частями действительности. Следовательно, то, каким образом эта действительность представлена в сознании, не может быть безразличным для возможных операций мышления. Иначе говоря, различные функции мышления не могут не зависеть от того, что функционирует, что движется, что является основой этого процесса.

Еще проще: функция мышления зависит от структуры самой мысли, от того, как построена мысль, которая функционирует, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта.

Работа Пиаже является крайним выражением этого интереса к структуре самой мысли. Он довел до крайности этот односторонний интерес к структуре, как и современная структурная психология, утверждая, что функции в развитии вообще не меняются; изменяются строения, и в зависимости от этого функция приобретает новый характер. Возвращение к анализу самого строения детской мысли, ее внутренней структуры, ее содержательного наполнения и составляет основную тенденцию работ Пиаже.

Но и Пиаже не решает задачи в том смысле, что разрыв между структурой и функцией мышления целиком устраняется в его работах — это и является причиной того, что обучение оказывается оторванным от развития. Исключение одного аспекта в пользу другого неизбежно приводит к тому, что проблема школьного обучения становится невозможной для психологического исследования. Если знание наперед рассматривается как нечто несоизмеримое с мышлением, этим самым наперед преграждается путь ко всякой попытке найти связь между обучением и развитием. Но если попытаться, как мы сделали в настоящей работе, связать воедино оба аспекта исследования мышления — структурный и функциональный, если принять, что то, что функционирует, определяет до известной степени, как функционирует, — эта проблема окажется не только доступной, но и разрешимой.

Если самое значение слова принадлежит к определенному типу структуры, то только определенный круг операций становится возможным в пределах данной структуры, а другой круг операций становится возможным в пределах другой структуры. В развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера, изменяющими внутреннюю структуру самой ткани мысли. Есть две стороны, с которыми мы всегда сталкиваемся в конкретном изучении мышления, и обе имеют первостепенное значение.

Первая сторона — это рост и развитие детских понятий, или значений слов. Значение слова есть обобщение. Различная структура этих обобщений означает различный способ отражения действительности в мысли. Это, в свою очередь, не может уже не означать различных отношений общности между понятиями. Наконец, различные отношения общности определяют и различные типы возможных для данного мышления операций. В зависимости от того, что функционирует и как построено то, что функционирует, определяются способ и характер самого функционирования. Это и составляет вторую сторону всякого исследования мышления. Эти аспекты внутренне связаны один с другим, и везде там, где мы имеем исключение одного аспекта в пользу другого, мы делаем это в ущерб полноте нашего исследования.

Соединение в одном исследовании обоих этих аспектов приводит к возможности видеть связь, зависимость и единство там, где исключительное и одностороннее изучение одного только аспекта видело метафизическую противоположность, антаго-

низм, перманентный конфликт и, в лучшем случае, возможность компромисса между двумя непримиримыми крайностями. Спонтанные и научные понятия оказались в свете нашего исследования связанными между собой сложными внутренними связями. Более того: спонтанные понятия ребенка, если довести их анализ до конца, представляются тоже до известной степени аналогичными научным понятиям, так что в будущем открывается возможность единой линии исследования тех и других. Обучение начинается не только в школьном возрасте, обучение есть и в дошкольном возрасте. Будущее исследование, вероятно, покажет, что спонтанные понятия ребенка являются таким же продуктом дошкольного обучения, как научные понятия представляют собой продукт школьного обучения. Мы уже сейчас знаем, что в каждом возрасте существует свой особый тип отношений между обучением и развитием. Не только развитие меняет свой характер в каждом возрасте, не только обучение на каждой ступени имеет совершенно особую организацию, своеобразное содержание, но, что самое важное, отношение между обучением и развитием является особенно специфичным для каждого возраста. В другой работе мы имели возможность развить эту мысль подробнее. Скажем только, что будущее исследование должно обнаружить, что своеобразная природа спонтанных понятий ребенка целиком зависит от того отношения между обучением и развитием, которое господствует в дошкольном возрасте и которое мы обозначаем как переходный спонтанно-реактивный тип обучения, образующий переход от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школе.

Мы не станем сейчас гадать, что должно обнаружить это будущее исследование. Сейчас мы сделали только шаг в новом направлении и в оправдание этого шага скажем, что, как бы он ни представлялся шагом, усложняющим чрезмерно наши представления о, казалось бы, простых вопросах обучения и развития, спонтанных и научных понятиях, он не может не показаться самым грубым упрощением по сравнению с истинной грандиозной сложностью действительного положения вещей, как оно будет раскрыто в этом будущем исследовании.

V

Сравнительное исследование житейских и научных (обществоведческих) понятий и их развития в школьном возрасте, проведенное Ж.И. Шиф, имеет в свете всего сказанного выше двойное значение. Первой и ближайшей его задачей было экспериментально проверить конкретную часть нашей рабочей гипотезы относительно своеобразного пути развития, проделываемого научными понятиями по сравнению с житейскими. Второй задачей

исследования было попутное разрешение на этом частном случае общей проблемы отношений обучения и развития. Мы не станем повторять сейчас, как решены в исследовании оба эти вопроса. Отчасти об этом уже сказано выше, а главное, что относится к этим вопросам, содержится в самом исследовании. Скажем только, что нам представляются оба эти вопроса первоначально разрешенными вполне удовлетворительно в плане экспериментальной работы.

Попутно с этими вопросами не могли не встать еще два, на фоне которых оба упомянутые выше вопроса только и могут быть поставлены в исследовательском плане.

Это, во-первых, вопрос о природе спонтанных понятий ребенка, до сих пор считавшихся единственным исключительно достойным изучения предметом психологического исследования, и, во-вторых, общая проблема психологического развития школьника, вне которой никакое частное исследование детских понятий оказывается невозможным. Эти вопросы, конечно, не могли занять того места в исследовании, как первые два. Они стояли не в центре, но на периферии внимания исследователя. Поэтому мы можем говорить только о косвенных данных, которые дает в наше распоряжение исследование для решения этих вопросов. Но эти косвенные данные, думается нам, скорее подтверждают, чем заставляют отвергнуть развитые нами в нашей гипотезе предположения по обоим этим вопросам.

Но главнейшее значение этого исследования в наших глазах заключается в том, что оно приводит к новой постановке проблемы развития понятия в школьном возрасте, дает рабочую гипотезу, хорошо объясняющую все найденные в прежних исследованиях факты и находящую себе подтверждение в экспериментально установленных в данном исследовании новых фактах, наконец, в том, что оно разработало метод исследования реальных понятий ребенка, в частности научных понятий, и тем самым не только перебросило мост от исследования экспериментальных понятий к анализу реальных жизненных понятий ребенка, но и открыло новую, практически бесконечно важную и теоретически плодотворную область исследования, едва ли не центральную по своему значению для всей истории умственного развития школьника. Оно показало, как можно научно исследовать развитие научных понятий.

Наконец, практическое значение исследования мы видим в том, что оно раскрыло перед детской психологией возможности действительно психологического анализа, т.е. анализа, руководимого все время принципом и точкой зрения развития в области обучения системе научных знаний. Вместе с этим исследование приводит к ряду непосредственных педагогических выводов по отношению к преподаванию обществоведения, освещая пока, конечно, только в самых грубых, общих и схематических чертах

то, что совершается в голове каждого отдельного ученика в процессе обучения обществоведению.

Мы видим сами в этом исследовании три существеннейших недостатка, которые оказались, к сожалению, непреодолимыми у нас в этом первом опыте, идущем в новом направлении. Первый из них заключается в том, что обществоведческие понятия ребенка взяты более с общей, чем со специфической стороны. Они служили для нас более прототипом всякого научного понятия вообще, чем определенным и своеобразным типом одного специфического вида научных понятий. Это было вызвано тем обстоятельством, что на первых порах исследования в новой области необходимо было отграничить научные понятия от житейских, вскрыть то, что присуще обществоведческим понятиям как частному случаю научных понятий. Различия же, существующие внутри отдельных видов научных понятий (арифметические, естественнонаучные, обществоведческие понятия), могли сделаться предметом исследования не раньше, чем была проведена демаркационная линия, разделяющая научные и житейские понятия. Такова логика научного исследования: сперва находятся общие и слишком широкие черты для данного круга явлений, затем отыскиваются специфические различия внутри самого круга.

Этим обстоятельством объясняется то, что круг введенных в исследование понятий не представляет собой какой-либо системы основных, конституирующих логику самого предмета коренных понятий, а скорее образовался из ряда эмпирически подобранных па основании программного материала отдельных, прямо не связанных между собой понятий. Этим объясняется и то, что исследование дает гораздо больше в смысле общих закономерностей развития научных понятий сравнительно с житейскими, чем специфические закономерности обществоведческих понятий как таковых, и то, что обществоведческие понятия подвергались сравнению с житейскими понятиями, не взятыми из той же области общественной жизни, а из других областей.

Второй недостаток, очевидный для нас и содержащийся в работе, заключается снова в слишком общем, суммарном, недифференцированном и нерасчлененном изучении структуры понятий, отношений общности, присущих данной структуре, и функций, определяемых данной структурой и данными отношениями общности. Точно так же как первый недостаток работы привел к тому, что внутренняя связь обществоведческих понятий — эта важнейшая проблема развивающейся системы понятий — оставалась без надлежащего освещения, так и второй недостаток неизбежно приводит к тому, что проблема системы понятий, проблема отношений общности, центральная для всего школьного возраста и единственно могущая перебросить мост от изучения экспериментальных понятий и их структуры к изучению реальных понятий с их единством структуры и функций обобщения мыслительной операции, осталась недостаточно раз-

работанной. Это неизбежное на первых порах упрощение, которое было допущено нами в самой постановке экспериментального исследования и которое было продиктовано необходимостью поставить вопрос наиболее узко, вызвало, в свою очередь, при других условиях недопустимое упрощение анализа тех интеллектуальных операций, которые вводились нами в эксперимент. Так, например, в примененных нами задачах не были расчленены различные виды причинно-следственных зависимостей — эмпирические, психологические и логические «потому что», как это сделал Пиаже, на стороне которого в данном случае оказывается колоссальное превосходство, — а это само собой привело и к стушевыванию возрастных границ внутри суммарно взятого школьного возраста. Но мы должны были сознательно потерять в тонкости и расчлененности психологического анализа, чтобы иметь хоть какой-нибудь шанс выиграть в точности и определенности ответа на основной вопрос — о своеобразном характере развития научных понятий.

Наконец, третьим дефектом работы, по нашему мнению, является недостаточная экспериментальная проработка двух упомянутых выше, попутно вставших перед исследованием вопросов — о природе житейских понятий и о структуре психологического развития в школьном возрасте. Вопрос о связи между структурой детского мышления, как она описана Пиаже, и основными чертами, характеризующими самую природу житейских понятий (внесистемностью и непроизвольностью), с одной стороны, и вопрос о развитии осознания и произвольности из нарождающейся системы понятий, этот центральный вопрос всего умственного развития школьника, — оба оказались не только не разрешенными экспериментально, но и не поставленными в качестве задачи, подлежащей разрешению в эксперименте. Это было вызвано тем обстоятельством, что оба эти вопроса для сколько-нибудь полной своей разработки нуждались бы в особом исследовании. Но это неизбежно привело к тому, что критика основных положений Пиаже, развиваемая в настоящей работе, оказалась недостаточно подкрепленной логикой эксперимента и потому недостаточно сокрушительной.

Мы потому так подробно остановились в заключение на очевидных для нас недостатках этой работы, что они позволяют тем самым наметить основные перспективы, открывающиеся за последней страницей нашего исследования, и вместе с тем позволяют установить и единственно правильное отношение к этой работе как к первому и в высшей степени скромному шагу в новой и бесконечно плодотворной с теоретической и практической сторон области психологии детского мышления.

Нам остается еще сказать только о том, что в ходе самого исследования, от его начала и до завершения, наша рабочая гипотеза и экспериментальное исследование складывались иначе,

чем это представлено здесь. В живом ходе исследовательской работы никогда дело не обстоит так, как в ее законченном литературном оформлении. Построение рабочей гипотезы не предшествовало экспериментальному исследованию, а исследование не могло опираться с самого начала на готовую и до конца разработанную гипотезу. Гипотеза и эксперимент, эти, по выражению К. Левина, два полюса единого динамического целого, складывались, развивались и росли совместно, взаимно оплодотворяя и продвигая друг друга.

И одно из важнейших доказательств правдоподобности и плодотворности нашей гипотезы мы видим в том, что совместно складывавшиеся экспериментальное исследование и теоретическая гипотеза привели нас не только к согласным, но к совершенно единым результатам. Они показали то, что является центральным пунктом, основной осью и главной мыслью всей нашей работы, что в момент усвоения нового слова процесс развития соответствующего понятия не заканчивается, а только начинается. В момент первоначального усвоения новое слово стоит не в конце, а в начале своего развития, оно является всегда в этот период незрелым словом. Постепенное внутреннее развитие его значения приводит и к созреванию самого слова. Развитие смысловой стороны речи здесь, как и везде, оказывается основным и решающим процессом в развитии мышления и речи ребенка. Как говорит Толстой, «слово почти всегда готово, когда готово понятие», в то время как обычно полагали, что понятие почти всегда готово, когда готово слово.

Глава седьмая

Мысль и слово

Я слово позабыл, что я хотел сказать,
И мысль бесплотная в чертог теней
вернется.

Мы начали наше исследование с попытки выяснить внутреннее отношение, существующее между мыслью и словом на самых крайних ступенях фило- и онтогенетического развития. Мы нашли, что начало развития мысли и слова, доисторический период в существовании мышления и речи, не обнаруживает никаких определенных отношений и зависимостей между генетическими корнями мысли и слова. Таким образом, оказывается, что искомые нами внутренние отношения между словом и мыслью не есть изначальная, наперед данная величина, которая является предпосылкой, основой и исходным пунктом всего дальнейшего

развития, но сами возникают и складываются только в процессе исторического развития человеческого сознания, сами являются не предпосылкой, но продуктом становления человека.

Даже в высшем пункте животного развития — у антропоидов — вполне человекоподобная в фонетическом отношении речь оказывается никак не связанной с — тоже человекоподобным — интеллектом. И в начальной стадии детского развития мы могли с несомненностью констатировать наличие доинтеллектуальной стадии в процессе формирования речи и доречевой стадии в развитии мышления. Мысль и слово не связаны между собой изначальной связью. Эта связь возникает, изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова.

Но вместе с тем было бы неверно, как это мы старались выяснить в самом начале нашего исследования, представлять себе мышление и речь как два внешних друг по отношению к другу процесса, как две независимые силы, которые протекают и действуют параллельно друг другу или пересекаясь в отдельных точках своего пути и вступая в механическое взаимодействие. Отсутствие изначальной связи между мыслью и словом ни в какой мере не означает того, что эта связь может возникать только как внешняя связь двух разнородных по существу видов деятельности нашего сознания. Напротив, как мы стремились показать в самом начале нашей работы, основной методологический порок огромного большинства исследований мышления и речи, порок, обусловивший бесплодность этих работ, и состоит как раз в таком понимании отношений между мыслью и словом, которое рассматривает оба эти процесса как два независимых, самостоятельных и изолированных элемента, из внешнего объединения которых возникает речевое мышление со всеми присущими ему свойствами.

Мы стремились показать, что вытекающий из такого понимания метод анализа является наперед обреченным на неудачу, ибо он для объяснения свойств речевого мышления как целого разлагает это целое на образующие его элементы — на речь и мышление, которые не содержат в себе свойств, присущих целому, — и тем самым закрывает себе наперед дорогу к объяснению этих свойств. Исследователя, пользующегося этим методом, мы уподобляли человеку, который попытался бы для объяснения того, почему вода тушит огонь, разложить воду на кислород и водород и с удивлением бы увидел, что кислород поддерживает горение, а водород сам горит. Мы пытались показать далее, что этот анализ, пользующийся методом разложения на элементы, не есть в сущности анализ в собственном смысле этого слова, с точки зрения приложения его к разрешению конкретных проблем в какой-либо определенной области явлений. Это есть, скорее, возведение к общему, чем внутреннее расчленение и выделение частного, содержащегося в подлежащем объяснению

феномене. По самой своей сущности этот метод приводит скорее к обобщению, чем к анализу. В самом деле, сказать, что вода состоит из водорода и кислорода, значит сказать нечто такое, что одинаково относится ко всей воде вообще и ко всем ее свойствам в равной мере: к Великому океану в такой же мере, как к дождевой капле, к свойству воды тушить огонь в такой же мере, как к закону Архимеда. Так же точно сказать, что речевое мышление содержит в себе интеллектуальные процессы и собственно речевые функции, означает сказать нечто такое, что относится ко всему речевому мышлению в целом и ко всем его отдельным свойствам в одинаковой степени, и тем самым означает не сказать ничего по поводу каждой конкретной проблемы, встающей перед исследованием речевого мышления.

Мы пытались поэтому с самого начала встать на другую точку зрения, придать всей проблеме другую постановку и применить в исследовании другой метод анализа. Анализ, пользующийся методом разложения на элементы, мы пытались заменить анализом, расчленяющим сложное единство речевого мышления на единицы, понимая под этими последними такие продукты анализа, которые в отличие от элемента образуют первичные моменты не по отношению ко всему изучаемому явлению в целом, но только по отношению к отдельным конкретным его сторонам и свойствам и которые, далее, также в отличие от элементов не утрачивают свойств, присущих целому и подлежащих объяснению, но содержат в себе в самом простом, первоначальном виде те свойства целого, ради которых предпринимается анализ. Единица, к которой мы приходим в анализе, содержит в себе в каком-то наипростейшем виде свойства, присущие речевому мышлению как единству.

Мы нашли эту единицу, отражающую в наипростейшем виде единство мышления и речи, в значении слова. Значение слова, как мы пытались выяснить выше, представляет собой такое далее неразложимое единство обоих процессов, о котором нельзя сказать, что оно представляет собой: феномен речи или феномен мышления. Слово, лишенное значения, не есть слово, оно есть звук пустой, следовательно, значение есть необходимый, конституирующий признак самого слова. Оно есть само слово, рассматриваемое с внутренней стороны. Таким образом, мы как будто вправе рассматривать его с достаточным основанием как феномен речи. Но значение слова с психологической стороны, как мы в этом неоднократно убеждались на всем протяжении исследования, есть не что иное, как обобщение, или понятие. Обобщение и значение слова суть синонимы. Всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли. Следовательно, мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления.

Таким образом, значение слова оказывается одновременно речевым и интеллектуальным феноменом, причем это не означает чисто внешней сопринадлежности его к двум различным областям психической жизни. Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове, и обратно: оно есть феномен речи лишь в той мере, в какой речь связана с мыслью и освещена ее светом. Оно есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть единство слова и мысли.

Нам думается, что этот основной тезис всего нашего исследования едва ли нуждается в новых подтверждениях после всего сказанного выше. Наши экспериментальные исследования, думается нам, всецело подтвердили и оправдали это положение, показав, что, оперируя значением слова как единицей речевого мышления, мы действительно находим реальную возможность конкретного исследования развития речевого мышления и объяснения его главнейших особенностей на различных ступенях. Но главным результатом всех наших исследований является не это положение само по себе, но дальнейшее, которое мы нашли в результате самого исследования как его важнейший и центральный итог. То новое и самое существенное, что вносит это исследование в учение о мышлении и речи, есть раскрытие того, что значения слов развиваются. Открытие изменения значений слов и их развития есть главное наше открытие, которое позволяет впервые окончательно преодолеть лежавший в основе всех прежних учений о мышлении и речи постулат о константности и неизменности значения слова. С точки зрения старой психологии связь между словом и значением есть простая ассоциативная связь, устанавливающаяся в силу многократного совпадения в сознании впечатления от слова и впечатления от вещи, обозначаемой данным словом. Слово напоминает о своем значении так точно, как пальто знакомого человека напоминает об этом человеке или внешний вид дома напоминает о живущих в нем. С этой точки зрения значение слова, раз установившееся, не может ни развиваться, ни вообще изменяться. Ассоциация, связывающая слово и значение, может закрепляться или ослабляться, может обогащаться рядом связей еще с другими предметами того же рода, может распространяться по сходству или смежности на более широкий круг предметов или, наоборот, может суживать или ограничивать этот круг, другими словами, она может претерпевать ряд количественных и внешних изменений, но не может изменять своей внутренней психологической природы, так как для этого она должна была бы перестать быть тем, что она есть, т.е. ассоциацией.

Естественно, что с этой точки зрения развитие смысловой стороны речи, развитие значения слов становится вообще необъяснимым и невозможным. Это нашло свое выражение как в

лингвистике, так и в психологии речи ребенка и взрослого. Тот отдел языкознания, который занимается изучением смысловой стороны речи, т.е. семасиология, усвоив ассоциационную концепцию слова, рассматривает до сих пор значение слова как ассоциацию между звуковой формой слова и его предметным содержанием. Поэтому все решительно слова — самые конкретные и самые абстрактные — оказываются одинаково построенными со смысловой стороны и все не содержат в себе ничего специфического для речи как таковой, поскольку ассоциативная связь, объединяющая слово и значение, в такой же мере составляет психологическую основу осмысленной речи, в какой и основу таких процессов, как воспоминания о человеке при виде его пальто. Слово заставляет нас вспомнить о своем значении, как любая вообще вещь может напомнить нам другую вещь. Не удивительно поэтому, что, не находя ничего специфического в связи слова со значением, семантика не могла и поставить вопроса о развитии смысловой стороны речи, о развитии значений слов. Все развитие сводилось исключительно к изменению ассоциативных связей между отдельными словами и отдельными предметами: слово могло означать раньше один предмет, а затем ассоциативно связаться с другим предметом. Так, пальто, переходя от одного владельца к другому, может раньше напоминать об одном человеке, а затем о другом. Развитие смысловой стороны речи исчерпывается для лингвистики изменениями предметного содержания слов, но ей остается чужда мысль, что в ходе исторического развития языка изменяется смысловая структура значения слова, изменяется психологическая природа этого значения, что от низших и примитивных форм обобщения языковая мысль переходит к высшим и наиболее сложным формам, находящим свое выражение в абстрактных понятиях, что, наконец, не только предметное содержание слова, но самый характер отражения и обобщения действительности в слове изменялся в ходе исторического развития языка.

Так же точно эта ассоциативная точка зрения приводит к невозможности и к необъяснимости развития смысловой стороны речи в детском возрасте. У ребенка развитие значения слова может сводиться только к чисто внешним и количественным изменениям ассоциативных связей, объединяющих слово и значение, к обогащению и закреплению этих связей — и только. Что самая структура и природа связи между словом и значением может изменяться и фактически изменяется в ходе развития детской речи — это с ассоциативной точки зрения является необъяснимым.

Наконец, в функционировании речевого мышления у зрелого развитого человека мы также с этой точки зрения не можем найти ничего иного, кроме непрерывного линейного движения в одной плоскости по ассоциативным путям от слова к его значе-

нию и от значения к слову. Понимание речи заключается в цепи ассоциаций, возникающих в уме под влиянием знакомых образов слов. Выражение мысли в слове есть обратное движение по тем же ассоциативным путям от представленных в мысли предметов к их словесным обозначениям. Ассоциация всегда обеспечивает эту двустороннюю связь между двумя представлениями: один раз пальто может напомнить о человеке, носящем его, другой раз вид человека может заставить нас вспомнить о его пальто. В понимании речи и в выражении мысли в слове не содержится, следовательно, ничего нового и ничего специфического по сравнению с любым актом припоминания и ассоциативного связывания.

Несмотря на то, что несостоятельность ассоциативной теории была осознана, экспериментально и теоретически доказана сравнительно давно, это никак не отразилось на судьбе ассоциативного понимания природы слова и его значения. Вюрцбургская школа, которая поставила своей главной задачей доказать несводимость мышления к ассоциативному течению представлений, невозможность объяснить движение, сцепление, припоминание мыслей с точки зрения законов ассоциации и доказать наличие особых закономерностей, управляющих течением мыслей, не только ничего не сделала в смысле пересмотра ассоциативных воззрений на природу отношения между словом и значением, но не сочла нужным даже высказать мысль о необходимости этого пересмотра. Она разделила речь и мышление, воздав богу богово и кесарю кесарево. Она освободила мысль от пут всего образного, чувственного, вывела ее из-под власти ассоциативных законов, превратила ее в чисто духовный акт, возвратившись тем самым к истокам донаучной спиритуалистической концепции Августина и Декарта, и пришла в конце концов к крайнему субъективному идеализму в учении о мышлении, уйдя дальше Декарта и заявляя устами Кюльпе: «Мы не только скажем — мыслю, значит, существую, но также — мир существует, как мы его устанавливаем и определяем» (39, с. 81). Таким образом, мышление как богово было отдано богу. Психология мышления стала открыто двигаться по пути к идеям Платона, как признал сам Кюльпе.

Одновременно с этим, освободив мысль от плена всякой чувственности и превратив ее в чистый, бесплотный, духовный акт, эти психологи оторвали ее от речи, предоставив последнюю всецело во власть ассоциативных законов. Связь между словом и его значением продолжала рассматриваться как простая ассоциация и после работ вюрцбургской школы. Слово, таким образом, оказалось внешним выражением мысли, ее одеянием, не принимающим никакого участия в ее внутренней жизни. Никогда еще мышление и речь не оказывались столь разъединенными и столь оторванными друг от друга в представлении психологов,

как в вюрцбургскую эпоху. Преодоление ассоцианизма в области мышления привело к еще большему закреплению ассоциативного понимания речи. Как кесарево оно было отдано кесарю.

Те из психологов этого направления, которые оказались продолжателями этой линии, не только не смогли изменить ее, но продолжали ее углублять и развивать. Так, Зельц, показавший всю несостоятельность констелляционной, т.е. в конечном счете ассоциативной теории продуктивного мышления, выдвинул на ее место новую теорию, которая углубила и усилила разрыв между мыслью и словом, определившийся с самого начала в работах этого направления. Зельц продолжал рассматривать мышление в себе, оторванное от речи, и пришел к выводу о принципиальной тождественности продуктивного мышления человека с интеллектуальными операциями шимпанзе — настолько слово не внесло никаких изменений в природу мысли, настолько велика независимость мышления от речи.

Даже Ах, который сделал значение слова прямым предметом своего специального исследования и первый встал на путь преодоления ассоцианизма в учении о понятиях, не сумел пойти дальше признания наряду с ассоциативными тенденциями детерминирующих тенденций в процессе образования понятий. Поэтому в своих выводах он не вышел за пределы прежнего понимания значения слова. Он отождествляет понятие и значение слова и тем самым исключает всякую возможность изменения и развития понятий. Раз возникшее значение слова остается неизменным и постоянным. В момент образования значения слова путь его развития оказывается законченным. Но этому же учили и те психологи, против мнения которых борется Ах. Разница между ним и его противниками заключается только в том, что они по-разному рисуют этот начальный момент в образовании значения слова, но для него и для них в одинаковой мере этот начальный момент является в то же самое время и конечным пунктом всего развития понятия.

То же самое положение создалось и в современной структурной психологии в области учения о мышлении и речи. Это направление глубже, последовательнее, принципиальнее других пыталось преодолеть ассоционную психологию в целом. Оно поэтому не ограничилось половинчатым решением вопроса, как сделали его предшественники. Оно пыталось не только мышление, но и речь вывести из-под власти ассоциативных законов и подчинить и то и другое в одинаковой степени законам структурообразования. Но удивительным образом это прогрессивнейшее из всех современных психологических направлений не только не пошло вперед в учении о мышлении и речи, но сделало в этой области глубокий шаг назад по сравнению со своими предшественниками.

Прежде всего оно сохранило целиком и полностью глубо-

чайший разрыв между мышлением и речью. Отношение между мыслью и словом представляется в свете нового учения как простая аналогия, как приведение к общему структурному знаменателю того и другого. Происхождение первых осмысленных детских слов исследователи этого направления представляют себе по аналогии с интеллектуальной операцией шимпанзе в опытах Келера. Слово входит в структуру вещи, поясняют они, и приобретает известное функциональное значение, подобно тому как палка для обезьяны входит в структуру ситуации добывания плода и приобретает функциональное значение орудия. Таким образом, связь между словом и значением не мыслится уже более как простая ассоциативная связь, но представляется как структурная. Это — большой шаг вперед. Но, если присмотреться внимательно к тому, что дает нам новое понимание вещей, нетрудно убедиться, что этот шаг вперед является простой иллюзией и что мы в сущности остались на прежнем месте у разбитого корыта ассоциативной психологии.

В самой деле, слово и обозначаемая им вещь образуют единую структуру. Но эта структура совершенно аналогична всякой вообще структурной связи между двумя вещами. Она не содержит в себе ничего специфического для слова как такового. Любые две вещи, все равно, палка и плод или слово и обозначаемый им предмет, смыкаются в единую структуру по одним и тем же законам. Слово снова оказывается не чем иным, как одной из вещей в ряду других вещей. Слово есть вещь и объединяется с другими вещами по общим структурным законам объединения вещей. Но то, что отличает слово от всякой другой вещи и структуру слова отличает от всякой другой структуры, то, как слово представляет вещь в сознании, то, что делает слово словом, — все это остается вне поля зрения исследователей. Отрицание специфичности слова и его отношения к значениям и растворение этих отношений в море всех и всяческих структурных связей целиком сохраняются в новой психологии не в меньшей мере, чем в старой.

Мы могли бы, в сущности, целиком воспроизвести для уяснения идеи структурной психологии о природе слова тот самый пример, на котором мы пытались уяснить идею ассоциативной психологии о природе связи между словом и значением. Слово, говорилось в этом примере, напоминает свое значение так же, как пальто напоминает нам человека, на котором мы привыкли его видеть. Это положение сохраняет всю свою силу и для структурной психологии, ибо для нее пальто и носящий его человек образуют таким же образом единую структуру, как слово и обозначаемая им вещь. То, что пальто может напомнить нам о владельце, как вид человека может напомнить нам о его пальто, объясняется с точки зрения новой психологии также структурными законами.

Таким образом, на место принципа ассоциации становится принцип структуры, но этот новый принцип так же универсально и недифференцированно распространяется на все вообще отношения между вещами, как и старый принцип. Мы слышим от представителей старого направления, что связь между словом и его значением образуется так же, как связь между палкой и бананом. Но разве это не та же самая связь, о которой говорится в нашем примере? Суть дела заключается в том, что в новой психологии, как и в старой, исключается наперед всякая возможность объяснения специфических отношений слова и значения. Эти отношения наперед признаются принципиально ничем не отличающимися от всяких других, любых, всевозможных отношений между предметами. Все кошки оказываются серыми в сумерках всеобщей структурности, как раньше их нельзя было различить в сумерках универсальной ассоциативности.

Ах пытался преодолеть ассоциацию с помощью детерминирующей тенденции, новая психология — с помощью принципа структуры, но и там и здесь целиком сохраняются оба основных момента старого учения: во-первых, признание принципиальной тождественности связи слова и значения с связью любых других двух вещей и, во-вторых, признание неразвиваемости значения слова. Так же, как для старой психологии, для новой психологии остается в силе то положение, согласно которому развитие значения слова заканчивается в момент его возникновения. Вот почему смена различных направлений в психологии, так сильно продвинувших вперед такие разделы, как учение о восприятии и памяти, производит впечатление утомительного и однообразного топтания на месте, вращения по кругу, когда дело идет о проблеме мышления и речи. Один принцип сменяет другой. Новый оказывается радикально противоположным прежнему. Но в учении о мышлении и речи они оказываются похожими друг на друга, как однояйцевые близнецы. Как говорит французская пословица, чем больше это меняется, тем больше это остается тем же самым.

Если в учении о речи новая психология остается на старом месте и целиком сохраняет представление о независимости мысли от слова, то в области учения о мышлении она делает значительный шаг назад. Это сказывается прежде всего в том, что новая психология склонна отрицать наличие специфических закономерностей мышления как такового и растворять их в общих структурных законах. Вюрцбургская школа возвела мысль в ранг чисто духовного акта и предоставила слово во власть низменных и чувственных ассоциаций. В этом ее основной порок, но она все же умела различать специфические законы сцепления, движения и течения мыслей от более элементарных законов сцепления и течения представлений и восприятий. В этом отношении она стояла выше новой психологии. Новая же психология, при-

ведя к всеобщему структурному знаменателю восприятия домашней курицы, интеллектуальную операцию шимпанзе, первое осмысленное слово ребенка и развитое продуктивное мышление человека, не только стерла всякие границы между структурой осмысленного слова и структурой палки и банана, но также и границы между мышлением в его самых лучших формах и самым элементарным восприятием.

Если попытаться подытожить то, к чему приводит нас этот беглый критический обзор основных современных учений о мышлении и речи, можно легко свести к двум основным положениям то общее, что присуще всем этим учениям психологической мысли. Во-первых, ни одно из этих направлений не схватывает в психологической природе слова того самого главного, основного и центрального, что делает слово словом и без чего слово перестает быть самим собой: заключенного в нем обобщения как совершенно своеобразного способа отражения действительности в сознании. Во-вторых, все эти учения рассматривают слово и его значение вне развития. Оба эти момента внутренне связаны между собой, ибо только адекватное представление о психологической природе слова может привести нас к пониманию возможности развития слова и его значения. Поскольку оба эти момента сохраняются во всех сменяющих друг друга направлениях, постольку все они в основном повторяют друг друга. Поэтому борьба и смена отдельных направлений в современной психологии в области учения о мышлении и речи напоминают юмористическое стихотворение Гейне, в котором рассказывается о царствовании верного себе до кончины почтенного и старого Шаблона, который однажды был умерщвлен кинжалом восставших против него:

Когда с торжеством разделили
Наследники царство и трон,
То новый Шаблон — говорили —
Похож был на старый Шаблон.

Открытие непостоянства и неконстантности, изменчивости значений слов и их развития представляет собой главное и основное открытие, которое одно только и может вывести из тупика все учение о мышлении и речи. Значение слова неконстантно. Оно изменяется в ходе развития ребенка. Оно изменяется и при различных способах функционирования мысли. Оно представляет собой скорее динамическое, чем статическое, образование. Установление изменчивости значений сделалось возможным только тогда, когда была определена правильно природа самого значения. Природа его раскрывается прежде всего в обобщении, которое содержится как основной и центральный момент во всяком слове, ибо всякое слово уже обобщает.

Но раз значение слова может изменяться в своей внутренней

природе, значит, изменяется и отношение мысли к слову. Для того, чтобы понять изменчивость и динамику отношений мысли к слову, необходимо внести в развитую нами в основном исследовании генетическую схему изменения значений как бы поперечный разрез. Необходимо выяснить функциональную роль словесного значения в акте мышления. Мы ни разу еще не имели случая на всем протяжении нашей работы остановиться на всем процессе словесного мышления в целом. Однако мы собрали уже все необходимые данные, для того чтобы представить себе в самых основных чертах, как совершается этот процесс. Попытаемся сейчас представить себе в целом виде сложное строение всякого реального мыслительного процесса и связанное с ним его сложное течение от первого, самого смутного момента зарождения мысли до ее окончательного завершения в словесной формулировке. Для этого мы должны перейти из генетического плана в план функциональный и обрисовать не процесс развития значений и изменения их структуры, а процесс функционирования значений в живом ходе словесного мышления. Если мы сумеем это сделать, мы тем самым сумеем показать, что на каждой ступени развития существует не только своя особенная структура словесного значения, но также определяемое этой структурой свое особое отношение между мышлением и речью. Но как известно, функциональные проблемы разрешаются легче всего тогда, когда исследование имеет дело с развитыми высшими формами какой-нибудь деятельности, в которой вся грандиозная сложность функциональной структуры представлена в расчлененном и зрелом виде. Поэтому оставим на некоторое время в стороне вопросы развития и обратимся к изучению отношений мысли и слова в развитом сознании.

Как только мы пытаемся осуществить это, сейчас же перед нами раскроется грандиозная, сложнейшая и тончайшая картина, которая превосходит по тонкости архитектоники все, что могли представить себе по этому поводу схемы самых богатых воображений исследователей. Подтверждаются слова Толстого, что «отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души».

Прежде чем перейти к схематическому описанию этого процесса, мы, наперед предвосхищая результаты дальнейшего изложения, скажем относительно основной и руководящей идеи, развитием и разъяснением которой должно служить все последующее исследование. Эта центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли. Это отношение представляется в свете психологического анализа как развивающийся процесс, который проходит через ряд фаз и стадий, претерпевая все те изменения, которые по своим самым существенным

признакам могут быть названы развитием в собственном смысле этого слова. Разумеется, это не возрастное развитие, а функциональное, но движение самого процесса мышления от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове. Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и чем-то. Всякая мысль имеет движение, течение, развертывание, одним словом, мысль выполняет какую-то функцию, какую-то работу, решает какую-то задачу. Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов, как переход мысли в слово и слова в мысль. Поэтому первейшей задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове. Здесь перед исследователем раскрывается многое такое, «что и не снилось мудрецам».

В первую очередь наш анализ приводит нас к различению двух планов в самой речи. Исследование показывает, что внутренняя, смысловая, семантическая сторона речи и внешняя, звучащая, фазическая сторона речи хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои особые законы движения. Единство речи есть сложное единство, а не гомогенное и однородное. Прежде всего наличие своего движения в семантической и в фазической стороне речи обнаруживается из целого ряда фактов, относящихся к области речевого развития ребенка. Укажем только на два главнейших факта.

Известно, что внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз, еще позже — к сложным предложениям и к связной, состоящей из развернутого ряда предложений речи. Ребенок, таким образом, идет в овладении фазической стороной речи от частей к целому. Но известно также, что по своему значению первое слово ребенка есть целая фраза — односложное предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений. Таким образом, если охватить начальный и конечный момент в развитии семантической и фазической сторон речи, можно легко убедиться, что это развитие идет в противоположных направлениях. Смысловая сторона речи развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению.

Уже один этот факт сам по себе достаточен для того, чтобы

убедить нас в необходимости различения движения смысловой и звучащей речи. Движения в том и другом плане не совпадают, сливаясь и одну линию, но могут совершаться, как показано в рассматриваемом нами случае, по противоположно направленным линиям. Это отнюдь не обозначает разрыва между обоими планами речи или автономности и независимости каждой из двух ее сторон. Напротив, различение обоих планов есть первый и необходимый шаг для установления внутреннего единства двух речевых планов. Единство их предполагает наличие своего движения у каждой из двух сторон речи и наличие сложных отношений между движением той и другой. Но изучать отношения, лежащие в основе единства речи, возможно только после того, как мы с помощью анализа различили те стороны ее, между которыми только и могут существовать эти сложные отношения. Если бы обе стороны речи представляли собой одно и то же, совпадали бы друг с другом и сливались бы в одну линию, нельзя было бы вообще говорить ни о каких отношениях во внутреннем строении речи, ибо невозможны никакие отношения вещи к самой себе. В нашем примере это внутреннее единство обеих сторон речи, имеющих противоположное направление в процессе детского развития, выступает с не меньшей ясностью, чем их несовпадение друг с другом. Мысль ребенка первоначально рождается как смутное и нерасчлененное целое, именно поэтому она должна найти свое выражение в речевой части в отдельном слове. Ребенок как бы выбирает для своей мысли речевое одеяние по мерке. В меру того, что мысль ребенка расчленяется и переходит к построению из отдельных частей, в меру этого ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому. И обратно — в меру того, в меру чего ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому в предложении, он может и в мысли от нерасчлененного целого перейти к частям. Таким образом, мысль и слово оказываются с самого начала вовсе не скроенными по одному образцу. В известном смысле можно сказать, что между ними существует скорее противоречие, чем согласованность. Речь по своему строению не представляет собой простого зеркального отражения строения мысли. Поэтому она не может надеваться на мысль, как готовое платье. Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове. Поэтому противоположно направленные процессы развития смысловой и звуковой стороны речи образуют подлинное единство именно в силу своей противоположной направленности.

Другой, не менее капитальный факт относится к более поздней эпохе развития. Как мы упоминали, Пиаже установил, что ребенок раньше овладевает сложной структурой придаточного предложения с союзами «потому что», «несмотря на», «так как»,

«хотя», чем смысловыми структурами, соответствующими этим синтаксическим формам. Грамматика в развитии ребенка идет впереди его логики. Ребенок, который совершенно правильно и адекватно употребляет союзы, выражающие причинно-следственные, временные, противительные, условные и другие зависимости, в своей спонтанной речи и в соответствующей ситуации, еще на всем протяжении школьного возраста не осознает смысловой стороны этих союзов и не умеет произвольно пользоваться ею. Это значит, что движения семантической и фазической стороны слова в овладении сложными синтаксическими структурами не совпадают в развитии. Анализ слова мог бы показать, что это несовпадение грамматики и логики в развитии детской речи опять, как и в прежнем случае, не только не исключает их единства, но, напротив, только оно и делает возможным это внутреннее единство значения и слова, выражающего сложные логические отношения.

Менее непосредственно, но зато еще более рельефно выступает несовпадение семантической и фазической стороны речи в функционировании развитой мысли. Для того чтобы обнаружить это, мы должны перевести свое рассмотрение из генетического плана в функциональный. Но прежде мы должны заметить, что уже факты, почерпнутые нами из генезиса речи, позволяют сделать некоторые существенные выводы и в функциональном отношении. Если, как мы видели, развитие смысловой и звуковой стороны речи идет в противоположных направлениях на всем протяжении раннего детства, совершенно понятно, что в каждый данный момент, в какой бы точке мы ни стали рассматривать соотношения этих двух планов речи, между ними никогда не может оказаться полного совпадения. Но гораздо показательнее факты, непосредственно извлекаемые из функционального анализа речи. Эти факты хорошо известны современному психологически ориентированному языкознанию. Из всего ряда относящихся сюда фактов на первом месте должно быть поставлено несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого.

«Едва ли существует, — говорит Фослер, — более неверный путь для истолкования душевного смысла какого-либо языкового явления, чем путь грамматической интерпретации. На этом пути неизбежно возникают ошибки понимания, обусловленные несоответствием психологического и грамматического членения речи. Уланд открывает пролог к «Герцогу Эрнсту Швабскому» словами: «Суровое зрелище откроется перед вами». С точки зрения грамматической структуры «суровое зрелище» есть подлежащее, «откроется» есть сказуемое. Но с точки зрения психологической структуры фразы, с точки зрения того, что хотел сказать поэт, «откроется» есть подлежащее, а «суровое зрелище» — сказуемое. Поэт хотел сказать этими словами: то, что пройдет перед

вами, это трагедия. В сознании слушающего первым было представление о том, что перед ним пройдет зрелище. Это и есть то, о чем говорится в данной фразе, т.е. психологическое подлежащее. То новое, что высказано об этом подлежащем, есть представление о трагедии, которое и есть психологическое сказуемое».

Еще отчетливее это несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого может быть пояснено на следующем примере. Возьмем фразу «Часы упали», в которой «часы» — подлежащее, «упали» — сказуемое, и представим себе, что эта фраза произносится дважды в различной ситуации и, следовательно, выражает в одной и той же форме две разные мысли. Я обращаю внимание на то, что часы стоят, и спрашиваю, как это случилось. Мне отвечают: «Часы упали». В этом случае в моем сознании раньше было представление о часах, часы есть в этом случае психологическое подлежащее, то, о чем говорится. Вторым возникло представление о том, что они упали. «Упали» есть в данном случае психологическое сказуемое, то, что говорится о подлежащем. В этом случае грамматическое и психологическое членение фразы совпадает, но оно может и не совпадать.

Работая за столом, я слышу шум от упавшего предмета и спрашиваю, что упало. Мне отвечают той же фразой: «Часы упали». В этом случае в сознании раньше было представление об упавшем. «Упали» есть то, о чем говорится в этой фразе, т.е. психологическое подлежащее. То, что говорится об этом подлежащем, что вторым возникает в сознании, есть представление — часы, которое и будет в данном случае психологическим сказуемым. В сущности эту мысль можно было выразить так: «Упавшее есть часы». В этом случае и психологическое и грамматическое сказуемое совпали бы, в нашем же случае они не совпадают. Анализ показывает, что в сложной фразе любой член предложения может стать психологическим сказуемым, и тогда он несет на себе логическое ударение, семантическая функция которого и заключается как раз в выделении психологического сказуемого. «Грамматическая категория представляет до некоторой степени окаменение психологической, — говорит Пауль, — и поэтому она нуждается в оживлении с помощью логического ударения, выявляющего ее семантический строй». Пауль показал, как за одной и той же грамматической структурой может скрываться самое разнородное душевное мнение. Быть может, соответствие между грамматическим и психологическим строем речи встречается не так часто, как мы полагаем. Скорее даже оно только постулируется нами и редко или никогда не осуществляется на самом деле. Везде — в фонетике, в морфологии, в лексике и в семантике, даже в ритмике, метрике и музыке — за грамматическими или формальными категориями скрываются психологические. Если в одном случае они, по-видимому, покрывают друг друга, то в

других они опять расходятся. Можно говорить не только о психологических элементах формы и значениях, о психологических подлежащих и сказуемых, с тем же правом можно говорить и о психологическом числе, роде, падеже, местоимении, превосходной степени, будущем времени и т.д. Наряду с грамматическими и формальными понятиями подлежащего, сказуемого, рода пришлось допустить существование их психологических двойников, или прообразов. То, что с точки зрения языка является ошибкой, может, если оно возникает из самобытной натуры, иметь художественную ценность. Пушкинское:

Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я русской речи не люблю —

имеет более глубокое значение, чем это обычно думают. Полное устранение несоответствий в пользу общего и, безусловно, правильного выражения достигается лишь по ту сторону языка и его навыков — в математике. Первым, кто увидел в математике мышление, происходящее из языка, но преодолевающее его, был, по-видимому, Декарт. Можно сказать только одно: наш обычный разговорный язык в силу присущих ему колебаний и несоответствий грамматического и психологического характера находится в состоянии подвижного равновесия между идеалами математической и фантастической гармонии и в непрестанном движении, которое мы называем эволюцией.

Если все эти примеры приведены нами для того, чтобы показать несовпадение фазической и семантической стороны речи, то вместе с тем они же показывают, что это несовпадение слова не только не исключает единства той и другой, но, напротив того, с необходимостью предполагает это единство. Ведь это несоответствие не только не мешает осуществляться мысли в слове, но является необходимым условием для того, чтобы движение от мысли к слову могло реализоваться. Мы поясним на двух примерах то, как изменения формальной и грамматической структуры приводят к глубочайшему изменению всего смысла речи, для того чтобы осветить эту внутреннюю зависимость между двумя речевыми планами. Крылов в басне «Стрекоза и Муравей» заменил лафонтеновского кузнечика стрекозой, придав ей неприложимый к ней эпитет «попрыгунья». По-французски кузнечик женского рода и потому вполне годится для того, чтобы в его образе воплотить женское легкомыслие и беззаботность. Но по-русски в переводе «кузнечик и муравей» этот смысловой оттенок в изображении ветрености неизбежно пропадает, поэтому у Крылова грамматический род возобладал над реальным значением — кузнечик оказался стрекозой, сохранив тем не менее все признаки кузнечика (попрыгунья, пела), хотя стрекоза не прыгает и не поет. Адекватная передача всей полноты смысла

требовала непременного сохранения и грамматической категории женского рода для героини басни.

Обратное случилось с переводом стихотворения Гейне «Сосна и пальма». В немецком языке слово «сосна» мужского рода. Благодаря этому вся история приобретает символическое значение любви к женщине. Чтобы сохранить этот смысловой оттенок немецкого текста, Тютчев заменил сосну кедром — «кедр одинокий стоит».

Лермонтов, переводя точно, лишил стихотворение этого смыслового оттенка и тем самым придал ему существенно иной смысл — более отвлеченный и обобщенный. Так изменение одной, казалось бы, грамматической детали приводит при соответствующих условиях к изменению и всей смысловой стороны речи.

Если попытаться подвести итоги тому, что мы узнали из анализа двух планов речи, можно сказать, что несовпадение этих планов, наличие второго, внутреннего, плана речи, стоящего за словами, самостоятельность грамматики мысли, синтаксиса словесных значений заставляют нас в самом простом речевом высказывании видеть не раз навсегда данное, неподвижное и константное отношение между смысловой и звуковой сторонами речи, но движение, переход от синтаксиса значений к словесному синтаксису, превращение грамматики мысли в грамматику слов, видоизменение смысловой структуры при ее воплощении в словах.

Если же фазическая и семантическая сторона речи не совпадают, очевидно, что речевое высказывание не может возникнуть сразу во всей своей полноте, так как семантический синтаксис и словесный возникают, как мы видели, не одновременно и совместно, а предполагают переход и движение от одного к другому. Но этот сложный процесс перехода от значений к звукам развивается, образуя одну из основных линий в совершенствовании речевого мышления. Это расчленение речи на семантику и фонологию не дано сразу и с самого начала, а возникает только в ходе развития: ребенок должен дифференцировать обе стороны речи, осознать их различие и природу каждой из них для того, чтобы сделать возможным то нисхождение по ступеням, которое, естественно, предполагается в живом процессе осмысленной речи. Первоначально мы встречаем у ребенка неосознанность словесных форм и словесных значений и недифференцированность тех и других. Слово и его звуковое строение воспринимается ребенком как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от ее других свойств. Это, по-видимому, явление, присущее всякому примитивному языковому сознанию.

Гумбольдт приводит анекдот, в котором рассказывается, как простолюдин, слушая разговор студентов-астрономов о звездах, обратился к ним с вопросом: «Я понимаю, что с помощью всяких приборов людям удалось измерить расстояние от Земли до

самых отдаленных звезд и узнать их расположение и движение. Но мне хотелось бы знать, как узнали названия звезд?» Он предполагал, что названия звезд могли быть узнаны только от них самих. Простые опыты с детьми показывают, что еще в дошкольном возрасте ребенок объясняет названия предметов их свойствами: «Корова называется «корова», потому что у нее рога, «теленок» — потому что у него рога еще маленькие, «лошадь» — потому что у нее нет рогов, «собака» — потому что у нее нет рогов и она маленькая, «автомобиль» — потому что он совсем не животное».

На вопрос, можно ли заменить название одного предмета другим, например корову назвать чернилами, а чернила — коровой, дети отвечают, что это совершенно невозможно, потому что чернилами пишут, а корова дает молоко. Перенос имени означает как бы и перенос и свойства одной вещи на другую, настолько тесно и неразрывно связаны между собой свойства вещи и ее название. Как трудно переносить ребенку название одной вещи на другую, видно из опытов, в которых по инструкции устанавливается условное название предметов ненастоящими именами. В опыте заменяются названия «корова — собака» и «окно — чернила». «Если у собаки рога есть, дает ли собака молоко?» — спрашивают у ребенка. — «Дает». — «Есть ли у коровы рога?» — «Есть». — «Корова — это же собака, а разве у собаки есть рога?» — «Конечно, раз собака — это корова, раз так называется — корова, то и рога должны быть. Раз называется корова, значит, и рога должны быть. У такой собаки, которая называется корова, маленькие рога обязательно должны быть».

Мы видим из этого примера, как трудно ребенку отделить имя вещи от ее свойств и как свойства вещи следуют при перенесении за именем, как имущество за владельцем. Такие же результаты получаем при вопросах о свойствах чернил и окна при перемене их названий. Вначале следуют с большим затруднением правильные ответы, но на вопрос, прозрачны ли чернила, получаем отрицательный ответ: нет. «Но ведь чернила — это окно, окно — чернила». — «Значит, чернила — все-таки чернила и непрозрачные».

Мы хотели этим примером только проиллюстрировать то положение, что звуковая и смысловая сторона слова для ребенка представляет еще непосредственное единство, недифференцированное и неосознанное. Одна из важнейших линий речевого развития ребенка как раз и состоит в том, что это единство начинает дифференцироваться и осознаваться. Таким образом, в начале развития имеет место слияние обоих планов речи и постепенное их разделение, так что дистанция между ними растет вместе с возрастом и каждой ступени в развитии словесных значений и их осознанности соответствует свое специфическое отношение семантической и фазической стороны речи и свой спе-

цифический путь перехода от значения к звуку. Недостаточная разграниченность обоих речевых планов связана с ограниченностью возможности выражения мысли и понимания ее в ранних возрастах.

Если мы примем во внимание то, что было сказано в самом начале нашего исследования о коммуникативной функции значений, станет ясно, что общение ребенка с помощью речи находится в непосредственной связи с дифференциацией словесных значений в его речи и их осознанием.

Для уяснения этой мысли мы должны остановиться на одной чрезвычайно существенной особенности в строении значения слов, которую мы уже упоминали при анализе результатов наших экспериментов. Так, мы различали в семантической структуре слова его предметную отнесенность и его значение и стремились показать, что то и другое не совпадает. С функциональной стороны это привело нас к различению индикативной и номинативной функции слова, с одной стороны, и его сигнификативной функции — с другой. Если мы сравним эти структурные и функциональные отношения в начале, в середине и в конце развития, мы сумеем убедиться в наличии следующей генетической закономерности. В начале развития в структуре слова существует исключительно его предметная отнесенность, а из функций — только индикативная и номинативная функции. Значение, независимое от предметной отнесенности, и сигнификация, независимая от указания и наименования предмета, возникают позже и развиваются по тем путям, которые мы пытались проследить и обрисовать выше.

Но при этом оказывается, что с самого начала возникновения этих структурных и функциональных особенностей слова они у ребенка отклоняются по сравнению со взрослым в обе противоположные стороны. С одной стороны, предметная отнесенность слова выражена у ребенка гораздо ярче и сильнее, чем у взрослого: для ребенка слово представляет часть вещи, одно из ее свойств, оно неизмеримо теснее связано с предметом, чем слово взрослого. Это и обусловливает гораздо больший удельный вес предметной отнесенности в детском слове. С другой стороны, именно в силу того, что слово связано у ребенка с предметом теснее, чем у нас, и представляет как бы часть вещи, оно легче, чем у взрослого, может оторваться от предмета, заместить его в мыслях и жить самостоятельной жизнью. Таким образом, недостаточная дифференцированность предметной отнесенности и значения слова приводит к тому, что слово ребенка одновременно и ближе к действительности и дальше от нее, чем слово взрослого. Таким образом, ребенок первоначально не дифференцирует словесного значения и предмета, значения и звуковой формы слова. В ходе развития эта дифференциация происходит в меру развития обобщения, и в конце развития,

там, где мы встречаемся уже с подлинными понятиями, возникают все те сложные отношения между расчлененными планами речи, о которых мы говорили выше.

Эта растущая с годами дифференциация двух речевых планов сопровождается развитием того пути, который проделывает мысль при превращении синтаксиса значений в синтаксис слов. Мысль накладывает печать логического ударения на одно из слов фразы, выделяя тем психологическое сказуемое, без которого любая фраза становится непонятной. Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение — от внешнего плана речи к внутреннему.

Но мы должны сделать еще один шаг по намеченному нами пути и проникнуть еще несколько глубже во внутреннюю сторону речи. Семантический план речи есть только начальный и первый из всех ее внутренних планов. За ним перед исследованием раскрывается план внутренней речи. Без правильного понимания психологической природы внутренней речи нет и не может быть никакой возможности выяснить отношения мысли к слову во всей их действительной сложности. Но эта проблема представляется едва ли не самой запутанной из всех вопросов, относящихся к учению о мышлении и речи. Она заслуживает поэтому совершенно особого исследования, но мы не можем не привести некоторых основных данных этого специального исследования внутренней речи, так как без них мы не смогли бы представить отношения мысли к слову.

Путаница начинается с терминологической неясности. Термин «внутренняя речь», или «эндофазия», прилагается в литературе к самым различным явлениям. Отсюда возникает целый ряд недоразумений, так как исследователи спорят часто о разных вещах, обозначая их одним и тем же термином. Нет возможности привести в какую-либо систему наши знания о природе внутренней речи, если раньше не попытаться внести терминологическую ясность в этот вопрос. Так как эта работа никем еще не проделана, то не удивительно, что мы не имеем до сих пор ни у одного из авторов сколько-нибудь систематического изложения даже простых фактических данных о природе внутренней речи. По-видимому, первоначальным значением этого термина было понимание внутренней речи как вербальной памяти. Я могу прочитать наизусть заученное стихотворение, но я могу и воспроизвести его только в памяти. Слово может быть так же заменено представлением о нем или образом памяти, как и всякий другой предмет. В этом случае внутренняя речь отличается от внешней точно так же, как представление о предмете отличается от реального предмета. Именно в этом смысле понимали внутреннюю речь французские авторы, изучая, в каких образах памяти — акустических, оптических, моторных и синтетических —

реализуется это воспоминание слов. Как мы увидим ниже, речевая память представляет один из моментов, определяющих природу внутренней речи. Но сама по себе она, конечно, не только не исчерпывает этого понятия, но и не совпадает с ним непосредственно. У старых авторов мы находим всегда знак равенства между воспроизведением слов по памяти и внутренней речью. На самом же деле это — два разных процесса, которые следует различать.

Второе значение внутренней речи связывается с сокращением обычного речевого акта. Внутренней речью называют в этом случае непроизносимую, незвучащую, немую речь, т.е. речь минус звук, по известному определению Миллера. По представлению Уотсона, она представляет собой ту же внешнюю речь, но только не доведенную до конца. Бехтерев определял ее как не выявленный в двигательной части речевой рефлекс, Сеченов — как рефлекс, оборванный на двух третях своего пути. И это понимание внутренней речи может входить в качестве одного из подчиненных моментов в научное понятие внутренней речи, но и оно, так же как первое, не только не исчерпывает всего этого понятия, но и не совпадает с ним вовсе. Беззвучно произносить какие-либо слова еще ни в какой мере не означает процессов внутренней речи. В последнее время Шиллинг предложил терминологически разграничить внутреннюю речь и внутреннее говорение, обозначая этим последним термином содержание, которое вкладывали в понятие внутренней речи только что упомянутые авторы. От внутренней речи это понятие отличается количественно тем, что оно имеет в виду только активные, а не пассивные процессы речевой деятельности, и качественно тем, что оно имеет в виду начально моторную деятельность речевой функции. Внутреннее говорение с этой точки зрения есть частичная функция внутренней речи, речедвигательный акт инициального характера, импульсы которого не находят вовсе своего выражения в артикуляционных движениях или проявляются в неясно выраженных и беззвучных движениях, но которые сопровождают, подкрепляют или тормозят мыслительную функцию.

Наконец, третье и наиболее расплывчатое из всех пониманий этого термина придает внутренней речи чрезвычайно расширительное толкование. Мы не станем останавливаться на его истории, но обрисуем кратко то его современное состояние, с которым мы сталкиваемся в работах многих авторов.

Внутренней речью называет Гольдштейн все, что предшествует моторному акту говорения, всю вообще внутреннюю сторону речи, в которой он различает два момента: во-первых, внутреннюю речевую форму лингвиста, или мотивы речи Вундта, и, во-вторых, наличие того ближайшим образом неопределимого, не сенсорного или моторного, но специфически речевого переживания, которое так же хорошо известно всякому, как и не

поддается точной характеристике. Соединяя, таким образом, в понятии внутренней речи всю внутреннюю сторону всякой речевой деятельности, смешивая воедино внутреннюю речь французских авторов и слово-понятие немецких, Гольдштейн выдвигает ее в центр всей речи. Здесь верна негативная сторона определения, а именно указание, что сенсорные и моторные процессы имеют во внутренней речи подчиненное значение, но очень запутана и потому неверна позитивная сторона. Нельзя не возражать против отождествления центрального пункта всей речи с интуитивно постигаемым переживанием, не поддающимся никакому функциональному, структурному и вообще объективному анализу, как нельзя не возражать и против отождествления этого переживания с внутренней речью, в которой тонут и растворяются без остатка хорошо различаемые с помощью психологического анализа отдельные структурные планы. Это центральное речевое переживание является общим для любого вида речевой деятельности и уже в силу этого совершенно не годится для выделения той специфической и своеобразной речевой функции, которая одна только и заслуживает названия внутренней речи. В сущности говоря, если быть последовательным и довести точку зрения Гольдштейна до конца, надо признать, что его внутренняя речь есть вовсе не речь, а мыслительная и аффективно-волевая деятельность, так как она включает в себя мотивы речи и мысль, выражаемую в слове. В лучшем случае она охватывает в нерасчлененном виде все внутренние процессы, протекающие до момента говорения, т.е. всю внутреннюю сторону внешней речи.

Правильное понимание внутренней речи должно исходить из того положения, что внутренняя речь есть особое по своей психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, имеющий свои совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности. Для того чтобы изучить эти отношения внутренней речи, с одной стороны, к мысли и с другой — к слову, необходимо прежде всего найти ее специфические отличия от того и другого и выяснить ее совершенно особую функцию. Небезразлично, думается нам, говорю ли я себе или другим. Внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других. Нельзя допустить, даже наперед, что это коренное и фундаментальное различие в функциях той и другой речи может остаться без последствий для структурной природы обеих речевых функций. Поэтому, думается нам, неправильно рассматривать, как это делают Джексон и Хэд, внутреннюю речь как отличающуюся от внешней по степени, а не по природе. Дело здесь не в вокализации. Само наличие или отсутствие вокализации есть не причина, объясняющая нам природу внутренней речи, а следствие, вытекающее из этой природы. В известном смысле

можно сказать, что внутренняя речь не только не есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, но противоположна внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация и объективация. Здесь — обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль. Отсюда и структура этой речи со всеми ее отличиями от структуры внешней речи.

Внутренняя речь представляет собой едва ли не самую трудную область исследования психологии. Именно поэтому мы находим в учении о внутренней речи огромное количество совершенно произвольных конструкций и умозрительных построений и не располагаем почти никакими возможными фактическими данными. Эксперимент к этой проблеме прилагался лишь показательный. Исследователи пытались уловить наличие едва заметных, в лучшем случае третьестепенных по своему значению и во всяком случае лежащих вне центрального ядра внутренней речи, сопутствующих двигательных изменений в артикуляции и дыхании. Проблема эта оставалась почти недоступной для эксперимента до тех пор, пока к ней не удалось применить генетический метод. Развитие и здесь оказалось ключом к пониманию одной из сложнейших внутренних функций человеческого сознания. Поэтому нахождение адекватного метода исследования внутренней речи сдвинуло фактически всю проблему с мертвой точки. Мы остановимся поэтому прежде всего на методе.

Пиаже, по-видимому, первый обратил внимание на особую функцию эгоцентрической речи ребенка и сумел оценить ее в ее теоретическом значении. Заслуга его заключается в том, что он не прошел мимо этого повседневно повторяющегося, знакомого каждому, кто видел ребенка, факта, а пытался изучить его и теоретически осмыслить. Но и он остался совершенно слеп к самому важному, что заключает в себе эгоцентрическая речь, именно к ее генетическому родству и связи с внутренней речью, и вследствие этого ложно истолковал ее собственную природу с функциональной, структурной и генетической стороны. Мы в наших исследованиях внутренней речи выдвинули в центр, отталкиваясь от Пиаже, именно проблему отношения эгоцентрической речи с внутренней речью. Это привело нас, думается нам, впервые к возможности изучить природу внутренней речи экспериментальным путем с небывалой полнотой.

Мы уже изложили выше все основные соображения, заставляющие нас прийти к выводу, что эгоцентрическая речь представляет собой ряд ступеней, предшествующих развитию внутренней речи. Напомним, что эти соображения были троякого характера: функционального (мы нашли, что эгоцентрическая речь выполняет интеллектуальные функции подобно внутренней), структурного (мы нашли, что эгоцентрическая речь по своему строению приближается к внутренней) и генетического

(мы сопоставили установленный Пиаже факт отмирания эгоцентрической речи к моменту наступления школьного возраста с рядом фактов, заставляющих отнести к этому же моменту начало развития внутренней речи, и сделали отсюда заключение, что на пороге школьного возраста происходит не отмирание эгоцентрической речи, а ее переход и перерастание во внутреннюю речь). Эта новая рабочая гипотеза о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи дала нам возможность не только перестроить радикальным образом все учение об эгоцентрической речи, но и проникнуть в глубину вопроса о природе внутренней речи. Если наше предположение, что эгоцентрическая речь представляет собой ранние формы внутренней речи, заслуживает доверия, то тем самым решается вопрос о методе исследования внутренней речи.

Эгоцентрическая речь является в этом случае ключом к исследованию внутренней речи. Первое удобство заключается в том, что она представляет собой еще вокализованную, звучащую речь, т.е. речь внешнюю по способу своего проявления и вместе с тем внутреннюю речь по своим функциям и структуре. При исследовании сложных внутренних процессов для того, чтобы экспериментировать, объективизировать наблюдаемый внутренний процесс, приходится экспериментально создавать его внешнюю сторону, связывая его с какой-либо внешней деятельностью, выносить его наружу, для того чтобы сделать возможным его объективно-функциональный анализ, основывающийся на наблюдениях внешней стороны внутреннего процесса. Но в случае эгоцентрической речи мы имеем дело как бы с естественным экспериментом, построенным по этому типу. Это есть доступная прямому наблюдению и экспериментированию внутренняя речь, т.е. внутренний по своей природе и внешний по проявлениям процесс. В этом и заключается главная причина того, почему изучение эгоцентрической речи и является в наших глазах основным методом исследования внутренней речи.

Второе преимущество этого метода состоит в том, что он позволяет изучить эгоцентрическую речь не статически, а динамически, в процессе ее развития, постепенного убывания одних ее особенностей и медленного нарастания других. Благодаря этому возникает возможность судить о тенденциях развития внутренней речи, анализировать то, что для нее несущественно и что отпадает в ходе развития, как и то, что для нее существенно и что в ходе развития усиливается и нарастает. И наконец, возникает возможность, изучая эти генетические тенденции внутренней речи, сделать заключение с помощью методов интерполяции относительно того, что представляет собой движение от эгоцентрической речи к внутренней в пределе, т.е. какова природа внутренней речи.

Прежде чем перейти к изложению основных результатов,

которые мы добыли с помощью этого метода, мы остановимся в нескольких словах на общем понимании природы эгоцентрической речи, для того чтобы окончательно уяснить себе теоретическую основу нашего метода. При изложении этого мы будем исходить из противопоставления двух теорий эгоцентрической речи — Пиаже и нашей. Согласно учению Пиаже, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой прямое выражение эгоцентризма детской мысли, который, в свою очередь, является компромиссом между изначальным аутизмом детского мышления и постепенной его социализацией — компромиссом, особым для каждой возрастной ступени, так сказать, динамическим компромиссом, в котором по мере развития ребенка убывают элементы аутизма и нарастают элементы социализованной мысли, благодаря чему эгоцентризм в мышлении, как и в речи, постепенно сходит на нет.

Из этого понимания природы эгоцентрической речи вытекает воззрение Пиаже на структуру, функцию и судьбу этого вида речи. В эгоцентрической речи ребенок не должен приспособляться к мысли взрослого; поэтому его мысль остается максимально эгоцентрической, что находит свое выражение в непонятности эгоцентрической речи для другого, в ее сокращенности и других ее структурных особенностях. По функции эгоцентрическая речь в этом случае не может быть ничем иным, как простым аккомпанементом, сопровождающим основную мелодию детской деятельности и ничего не меняющим в самой этой мелодии. Это скорее сопутствующее явление, чем явление, имеющее самостоятельное функциональное значение. Эта речь не выполняет никакой функции в поведении и мышлении ребенка. И наконец, поскольку она является выражением детского эгоцентризма, а последний обречен на отмирание в ходе детского развития, естественно, что ее генетическая судьба есть тоже умирание, параллельное умиранию эгоцентризма в мысли ребенка. Поэтому развитие эгоцентрической речи идет по убывающей кривой, вершина которой расположена в начале развития и которая падает до нуля на пороге школьного возраста. Таким образом, об эгоцентрической речи можно сказать словами Листа о вундеркиндах, что все ее будущее в прошлом. Она не имеет будущего. Она не возникает и не развивается вместе с ребенком, а отмирает и замирает, представляя собой скорее инволюционный по своей природе, чем эволюционный процесс. Если таким образом развитие эгоцентрической речи совершается по непрерывно затухающей кривой, естественно, что эта речь на всяком данном этапе детского развития возникает из недостаточной социализации детской речи, изначально индивидуальной, и является прямым выражением степени этой недостаточности и неполноты социализации.

Согласно противоположной теории, эгоцентрическая речь

ребенка представляет собой один из тех феноменов перехода от интерпсихических функций к интрапсихическим, т.е. от форм социальной, коллективной деятельности ребенка к его индивидуальным функциям. Этот переход является общим законом, как мы показали в одной из наших прежних работ (40, с. 483 и след.), для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности. Речь для себя возникает путем дифференциации изначально социальной функции речи для других. Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития. В зависимости от этого изменяются и наши воззрения на вопрос о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи. Структура ее, представляется нам, развивается параллельно обособлению ее функций и в соответствии с ее функциями. Иначе говоря, приобретая новое назначение, речь, естественно, перестраивается и в своей структуре сообразно с новыми функциями. Мы ниже подробно остановимся на этих структурных особенностях. Скажем только, что эти особенности не отмирают и не сглаживаются, не сходят на нет и не инволюционируют, но усиливаются и нарастают, эволюционируют и развиваются вместе с возрастом ребенка, так что развитие их, как и всей, впрочем, эгоцентрической речи, идет не по затухающей, а по восходящей кривой.

Функция эгоцентрической речи представляется нам в свете наших экспериментов родственной функции внутренней речи: это менее всего аккомпанемент, это — самостоятельная мелодия, самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, осознания, преодоления затруднений и препятствий, соображения и мышления, это — речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка. И наконец, генетическая судьба эгоцентрической речи представляется нам менее всего похожей на ту, которую рисует Пиаже. Эгоцентрическая речь развивается не по затухающей, но по восходящей кривой. Ее развитие есть не инволюция, а истинная эволюция. Оно менее всего напоминает те хорошо известные в биологии и педиатрии инволюционные процессы, которые проявляются в отмирании, как процессы зарубцевания пупочной раны и отпадения пуповины или облитерация Боталлова протока и пупочной вены в период новорожденности. Гораздо больше она напоминает все процессы детского развития, направленные вперед и представляющие по своей природе конструктивные, созидательные, полные позитивного значения процессы развития. С точки зрения нашей гипотезы эгоцентрическая речь представляет собой речь внутреннюю по своей психологической функции и

внешнюю по своей структуре. Ее судьба — перерастание во внутреннюю речь.

Эта гипотеза имеет ряд преимуществ в наших глазах по сравнению с гипотезой Пиаже. Она позволяет нам адекватнее и лучше объяснить с теоретической стороны структуру, функцию и судьбу эгоцентрической речи. Она лучше согласуется с найденными нами в эксперименте фактами возрастания коэффициента эгоцентрической речи при затруднениях в деятельности, требующих осознания и размышления[1], — фактами, которые являются необъяснимыми с точки зрения Пиаже. Но ее самое главное и решающее преимущество состоит в том, что она дает удовлетворительное объяснение парадоксальному и необъяснимому иначе положению вещей, описанному самим Пиаже. В самом деле, согласно теории Пиаже, эгоцентрическая речь отмирает с возрастом, уменьшаясь количественно по мере развития ребенка. И мы вправе были бы ожидать, что ее структурные особенности должны также убывать, а не возрастать вместе с ее отмиранием, ибо трудно себе представить, чтобы это отмирание охватывало только количественную сторону процесса и никак не отражалось на его внутреннем строении. При переходе от 3 к 7 годам, т.е. от высшей к низшей точке в развитии эгоцентрической речи, эгоцентризм детской мысли уменьшается в огромной степени. Если структурные особенности эгоцентрической речи коренятся именно в эгоцентризме, естественно ожидать, что эти структурные особенности, находящие суммарное выражение в непонятности этой речи для других, будут так же стушевываться, постепенно сходя на нет, как и сами проявления этой речи. Короче говоря, следовало ожидать, что процесс отмирания эгоцентрической речи найдет свое выражение и в отмирании ее внутренних структурных особенностей, т.е. что эта речь и по внутреннему своему строению будет все более приближаться к социализованной речи и, следовательно, будет становиться все понятнее. Что же говорят факты на этот счет? Чья речь является более непонятной — трехлетки или семилетки? Одним из важнейших и самым решающим по значению фактическим результатом нашего исследования является установление того факта, что структурные особенности эгоцентрической речи, выражающие ее отклонения от социальной речи и обусловливающие ее непонятность для других, не убывают, а вырастают вместе с возрастом, что они минимальны в 3 года и максимальны в 7 лет, что они, следовательно, не отмирают, а эволюционируют, что они обнаруживают обратные закономерности развития по отношению к коэффициенту эгоцентрической речи. В то время как последний непрерывно падает в ходе развития, сходя на нет и равняясь

[1]См. выше с. 81 и след.

нулю на пороге школьного возраста, эти структурные особенности проделывают развитие в противоположном направлении, подымаясь почти от нулевой площади в 3 года до почти стопроцентной по своеобразному строению совокупности структурных отличий.

Этот факт не только является необъяснимым с точки зрения Пиаже, так как совершенно непонятно, каким образом процессы отмирания детского эгоцентризма и самой эгоцентрической речи и внутренне присущие ей особенности могут так бурно расти, но он одновременно позволяет нам осветить и тот единственный факт, на котором Пиаже строит, как на краеугольном камне, всю теорию эгоцентрической речи, т.е. факт убывания коэффициента эгоцентрической речи по мере роста ребенка.

Что означает в сущности факт падения коэффициента эгоцентрической речи? Структурные особенности внутренней речи и ее функциональная дифференциация с внешней речью растет вместе с возрастом. Что же убывает? Падение эгоцентрической речи не говорит ничего больше, кроме того, что убывает исключительно и только одна-единственная особенность этой речи — именно ее вокализация, ее звучание. Можно ли отсюда сделать вывод, что отмирание вокализации и звучания равносильно отмиранию всей эгоцентрической речи в целом? Эта кажется нам недопустимым, потому что в этом случае становится совершенно необъяснимым факт развития ее структурных и функциональных особенностей. Наоборот, в свете этого фактора становится совершенно осмысленным и понятным само убывание коэффициента эгоцентрической речи. Противоречие между стремительным убыванием одного симптома эгоцентрической речи (вокализации) и столь же стремительным нарастанием других симптомов (структурной и функциональной дифференциации) оказывается только кажущимся, видимым, иллюзорным противоречием.

Будем рассуждать, исходя из несомненного, экспериментально установленного нами факта. Структурные и функциональные особенности эгоцентрической речи нарастают вместе с развитием ребенка. В 3 года отличие этой речи от коммуникативной речи ребенка почти равно нулю. В 7 лет перед нами речь, которая почти по всем своим функциональным и структурным особенностям отличается от социальной речи трехлетки. В этом факте находит свое выражение прогрессирующая с возрастом дифференциация двух речевых функций и обособление речи для себя и речи для других из общей, нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым способом. Это — несомненно. Это — факт, а с фактами, как известно, трудно спорить.

Но если это так, все остальное становится понятным само собой. Если структурные и функциональные особенности эго-

центрической речи, т.е. ее внутреннее строение и способ ее деятельности, все больше и больше развиваются и обособляют ее от внешней речи, то совершенно в меру того, как возрастают эти специфические особенности эгоцентрической речи, ее внешняя, звучащая сторона должна отмирать, ее вокализация должна стушевываться и сходить на нет, ее внешние проявления должны падать до нуля, что и находит свое выражение в убывании коэффициента эгоцентрической речи в период от 3 до 7 лет. По мере обособления функции эгоцентрической речи, этой речи для себя, ее вокализация становится в той же мере функционально ненужной и бессмысленной (мы знаем свою задуманную фразу раньше, чем мы ее произнесли), а в меру нарастания структурных особенностей эгоцентрической речи вокализация ее совершенно в той же мере становится невозможной. Совершенно отличная по своему строению речь для себя никак не может найти своего выражения в совершенно чужеродной по природе структуре внешней речи; совершенно особая по своему строению форма речи, возникающая в этот период, необходимо должна иметь и свою особую форму выражения, так как фазическая сторона ее перестает совпадать с фазической стороной внешней речи. Нарастание функциональных особенностей эгоцентрической речи, ее обособление в качестве самостоятельной речевой функции, постепенное складывание и образование ее самобытной внутренней природы неизбежно приводят к тому, что эта речь становится беднее во внешних проявлениях, все больше отдаляется от внешней речи, все больше и больше теряет свою вокализацию. И в известный момент развития, тогда, когда это обособление эгоцентрической речи достигнет известного необходимого предела, когда речь для себя окончательно отделится от речи для других, она с необходимостью должна перестать быть звучащей речью и, следовательно, должна создать иллюзию своего исчезновения и полного отмирания.

Но это есть именно иллюзия. Считать падение коэффициента эгоцентрической речи до нуля за симптом умирания эгоцентрической речи совершенно то же самое, что считать отмиранием счета тот момент, когда ребенок перестает пользоваться пальцами при перечислении и от счета вслух переходит к счету в уме. В сущности за этим симптомом отмирания, негативным, инволюционным симптомом, скрывается совершенно позитивное содержание. Падение коэффициента эгоцентрической речи, убывание ее вокализации, теснейшим образом связанные, как мы показали только что, с внутренним ростом и обособлением этого нового вида детской речи, являются только по видимости негативными, инволюционными симптомами. А по сути дела они являются эволюционными симптомами вперед идущего развития. За ними скрывается не отмирание, а нарождение новой формы речи.

На убывание внешних проявлений эгоцентрической речи следует смотреть как на проявление развивающейся абстракции от звуковой стороны речи, являющейся одним из основных конституирующих признаков внутренней речи, как на прогрессирующую дифференциацию эгоцентрической речи от коммуникативной, как на признак развивающейся способности ребенка мыслить слова, представлять их, вместо того чтобы произносить, оперировать образом слова — вместо самого слова. В этом состоит положительное значение симптома падения коэффициента эгоцентрической речи. Ведь это падение имеет совершенно определенный смысл: оно совершается в определенном направлении, причем в том же самом направлении, в котором совершается развитие функциональных и структурных особенностей эгоцентрической речи, именно в направлении к внутренней речи. Коренным отличием внутренней речи от внешней является отсутствие вокализации.

Внутренняя речь есть немая, молчаливая речь. Это — ее основное отличие. Но именно в этом направлении, в смысле постепенного нарастания этого отличия и происходит эволюция эгоцентрической речи. Ее вокализация падает до нуля, она становится немой речью. Но так необходимо и должно быть, если она представляет собой генетически ранние этапы в развитии внутренней речи. Тот факт, что этот признак развивается постепенно, что эгоцентрическая речь раньше обособляется в функциональном и структурном отношении, чем в отношении вокализации, указывает только на то, что мы и положили в основу нашей гипотезы о развитии внутренней речи, — именно, что внутренняя речь развивается не путем внешнего ослабления своей звучащей стороны, переходя от речи к шепоту и от шепота к немой речи, а путем функционального и структурного обособления от внешней речи, перехода от нее к эгоцентрической и от эгоцентрической к внутренней речи.

Таким образом, противоречие между отмиранием внешних проявлений эгоцентрической речи и нарастанием ее внутренних особенностей оказывается видимым противоречием. На деле за падением коэффициента эгоцентрической речи скрывается положительное развитие одной из центральных особенностей внутренней речи — абстракции от звуковой стороны речи и окончательная дифференциация внутренней и внешней речи. Таким образом, все три основные группы признаков — функциональные, структурные и генетические — все известные нам факты из области развития эгоцентрической речи (в том числе и факты Пиаже) согласно говорят об одном и том же: эгоцентрическая речь развивается в направлении к внутренней речи, и весь ход ее развития не может быть понят иначе, как ход постепенного прогрессивного нарастания всех основных отличительных свойств внутренней речи.

В этом мы видим неопровержимое подтверждение развиваемой нами гипотезы о происхождении и природе эгоцентрической речи и столь же бесспорное доказательство в пользу того, что изучение эгоцентрической речи является основным методом к познанию природы внутренней речи. Но для того чтобы наше гипотетическое предположение превратилось в теоретическую достоверность, должны быть найдены возможности для критического эксперимента, который мог бы с несомненностью решить, которое из двух противоположных пониманий процесса развития эгоцентрической речи является соответствующим действительности. Рассмотрим данные этого критического эксперимента.

Напомним теоретическую ситуацию, которую призван был разрешить наш эксперимент. Согласно мнению Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из недостаточной социализации изначально индивидуальной речи. Согласно нашему мнению, она возникает из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из ее недостаточного обособления и дифференциации, из ее невыделенности. В первом случае эгоцентрическая речь — пункт на падающей кривой, кульминация которой лежит позади. Эгоцентрическая речь отмирает. В этом и состоит ее развитие. У нее есть только прошлое. Во втором случае эгоцентрическая речь — пункт на восходящей кривой, кульминационная точка которой лежит впереди.

Она развивается во внутреннюю речь. У нее есть будущее. В первом случае речь для себя, т.е. внутренняя речь, вносится извне вместе с социализацией — так, как белая вода вытесняет красную по упомянутому уже нами принципу. Во втором случае речь для себя возникает из эгоцентрической, т.е. развивается изнутри.

Для того чтобы окончательно решить, какое из этих двух мнений является справедливым, необходимо экспериментально выяснить, в каком направлении будут действовать на эгоцентрическую речь ребенка двоякого рода изменения ситуации — в направлении ослабления социальных моментов ситуации, способствующих возникновению социальной речи, и в направлении их усиления. Все доказательства, которые мы приводили до сих пор в пользу нашего понимания эгоцентрической речи и против Пиаже, как ни велико их значение в наших глазах, имеют все же косвенное значение и зависят от общей интерпретации. Этот же эксперимент мог бы дать прямой ответ на интересующий нас вопрос. Поэтому мы и рассматриваем его как experimentum crucis.

В самом деле, если эгоцентрическая речь ребенка проистекает из эгоцентризма его мышления и недостаточной его социализации, то всякое ослабление социальных моментов в ситуации, всякое уединение ребенка и освобождение его от связи с коллективом, всякое содействие его психологической изоляции и утра-

те психологического контакта с другими людьми, всякое освобождение его от необходимости приспособляться к мыслям других и, следовательно, пользоваться социализованной речью, необходимо должны привести к резкому повышению коэффициента эгоцентрической речи за счет социализованной, потому что все это должно создать максимально благоприятные условия для свободного и полного выявления недостаточности социализации мысли и речи ребенка. Если же эгоцентрическая речь проистекает из недостаточной дифференциации речи для себя от речи для других, из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из необособленности и невыделенности речи для себя из речи для других, то все эти изменения ситуации должны сказаться в резком падении эгоцентрической речи.

Таков был вопрос, стоявший перед нашим экспериментом. Отправными точками для его построения мы избрали моменты, отмеченные самим Пиаже в эгоцентрической речи и, следовательно, не представляющие никаких сомнений в смысле их фактической принадлежности к кругу изучаемых нами явлений.

Хотя Пиаже не придает этим моментам никакого теоретического значения, описывая их, скорее, как внешние признаки эгоцентрической речи, тем не менее нас с самого начала не могут не поразить три особенности этой речи: 1) то, что она представляет собой коллективный монолог, т.е. проявляется не иначе, как в детском коллективе при наличии других детей, занятых той же деятельностью, а не тогда, когда ребенок остается сам с собой; 2) то, что этот коллективный монолог сопровождается, как отмечает сам Пиаже, иллюзией понимания; то, что ребенок верит и полагает, будто его ни к кому не обращенные эгоцентрические высказывания понимаются окружающими; 3) наконец, то, что эта речь для себя имеет характер внешней речи, совершенно напоминая социализованную речь, а не произносится шепотом, невнятно, про себя. Все эти три существенные особенности не могут быть случайны. Эгоцентрическая речь субъективно, с точки зрения самого ребенка, не отделена еще от социальной (иллюзия понимания), объективна по ситуации (коллективный монолог) и по форме (вокализация), не отделена и не обособлена от социальной речи. Уже это одно склоняет нашу мысль не в сторону учения о недостаточной социализации как источника эгоцентрической речи. Эти особенности говорят, скорее, в пользу слишком большой социализации и недостаточной обособленности речи для себя от речи для других. Ведь они говорят о том, что эгоцентрическая речь, речь для себя, протекает в объективных и субъективных условиях, свойственных социальной речи для других.

Что наша оценка этих трех моментов не является следствием предвзятого мнения, видно из того, что к подобной оценке без всякого экспериментирования, только на основании интерпре-

тации данных самого Пиаже, приходит Грюнбаум, на которого мы не можем не сослаться в этом случае. Он говорит, что есть случаи, в которых поверхностное наблюдение заставляет думать, что ребенок целиком погружен в самого себя. Это ложное впечатление возникает из того, что мы ожидаем от трехлетнего ребенка логического отношения к окружающему. Так как этот род отношений к действительности несвойствен ребенку, мы легко допускаем, что он живет погруженный в собственные мысли и фантазии и что ему свойственна эгоцентрическая установка. Дети 3—5 лет во время совместной игры заняты часто каждый только самим собой, говорят часто только каждый самому себе. Если издали это и производит впечатление разговора, то при ближайшем рассмотрении это оказывается коллективным монологом, участники которого не прислушиваются друг к другу и друг другу не отвечают. Но в конечном счете и этот, казалось бы, ярчайший пример эгоцентрической установки ребенка является на самом деле доказательством социальной связанности детской психики. При коллективном монологе не имеет места намеренная изоляция от коллектива или аутизм в смысле современной психиатрии, но то, что по своей психической структуре является прямо противоположным этому. Пиаже, который сильно подчеркивает эгоцентризм ребенка и делает его краеугольным камнем всего своего объяснения психических особенностей ребенка, должен все же признать, что при коллективном монологе дети верят, что они говорят друг другу и что другие их слушают. Верно, что они ведут себя, как бы не обращая внимания на других. Но только потому, что они полагают, что каждая их мысль, которая не выражена вовсе или выражена недостаточно, есть все же общее достояние. Это и является, в глазах Грюнбаума, доказательством недостаточной обособленности индивидуальной психики ребенка от социального целого.

Но, повторяем снова, окончательное решение вопроса принадлежит не той или иной интерпретации, а критическому эксперименту. Мы попытались в этом эксперименте динамизировать те три особенности эгоцентрической речи, о которых мы говорили выше (вокализация, коллективный монолог, иллюзия понимания), в смысле их усиления и ослабления, для того чтобы получить ответ на интересующий нас вопрос о природе и происхождении эгоцентрической речи.

В первой серии экспериментов мы пытались уничтожить возникающую при эгоцентрической речи у ребенка иллюзию понимания его другими детьми. Для этого мы помещали ребенка, коэффициент эгоцентрической речи которого был нами предварительно измерен в ситуации, совершенно сходной с опытами Пиаже, в другую ситуацию; либо организовывали его деятельность в коллективе неговорящих, глухонемых детей, либо помещали его в коллектив детей, говорящих на иностранном для него

языке. Во всем остальном ситуация оставалась неизменной как по своей структуре, так и во всех деталях. Переменной величиной в нашем эксперименте являлась только иллюзия понимания, естественно возникавшая в первой ситуации и наперед исключенная во второй ситуации. Как же вела себя эгоцентрическая речь при исключении иллюзии понимания? Опыты показали, что коэффициент ее в критическом опыте без иллюзии понимания стремительно падал, в большинстве случаев достигая нуля, а во всех остальных случаях сокращаясь в среднем в 8 раз.

Эти опыты не оставляют сомнения в том, что иллюзия понимания не случайна, что она не является побочным и незначащим придатком, эпифеноменом по отношению к эгоцентрической речи, а функционально неразрывно связана с ней. С точки зрения теории Пиаже, найденные нами результаты не могут не показаться парадоксальными. Чем менее выражен психологический контакт между ребенком и окружающими его детьми, чем более ослаблена его связь с коллективом, чем менее ситуация предъявляет требования к социализованной речи и к приспособлению своих мыслей к мыслям других, тем свободнее должен был выявляться эгоцентризм в мышлении, а следовательно, и в речи ребенка. К этому выводу мы необходимо должны были бы прийти, если бы эгоцентрическая речь ребенка действительно проистекала из недостаточной социализации его мысли и речи. В этом случае выключение иллюзии понимания должно было не снизить, как это имеет место на деле, а повысить коэффициент эгоцентрической речи. Но с точки зрения защищаемой нами гипотезы эти экспериментальные данные, думается нам, невозможно рассматривать иначе, как прямое доказательство того, что недостаточность индивидуализации речи для себя, невыделенность ее из речи для других являются истинным источником эгоцентрической речи, которая самостоятельно и вне социальной речи не может жить и функционировать. Достаточно исключить иллюзию понимания, этот важнейший психологический момент всякой социальной речи, как эгоцентрическая речь замирает.

Во второй серии экспериментов мы ввели в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту коллективный монолог ребенка. Снова первоначально измерялся коэффициент эгоцентрической речи в основной ситуации, в которой этот феномен проявлялся в форме коллективного монолога. Затем деятельность ребенка переносилась в другую ситуацию, где возможность коллективного монолога исключалась или тем, что ребенок помещался в среду незнакомых для него детей, с которыми он не вступал в разговор ни до, ни после, ни во время опыта, или тем, что ребенок помещался изолированно от детей, за другим столом в углу комнаты, или тем, что он работал совсем один, вне коллектива, или, наконец, тем, что при

такой одиночной работе вне коллектива экспериментатор в середине опыта выходил, оставляя ребенка совсем одного, но сохраняя за собой возможность видеть и слышать его. Общие результаты этих опытов совершенно согласуются с теми, к которым нас привела первая серия экспериментов. Уничтожение коллективного монолога в ситуации, которая во всем остальном остается неизменной, приводит, как правило, к резкому падению коэффициента эгоцентрической речи, хотя это снижение в данном случае обнаруживалось в несколько менее рельефных формах, чем в первом случае. Коэффициент редко падал до нуля. Среднее отношение коэффициента в первой и во второй ситуациях составляло 6:1. Различные приемы исключения коллективного монолога из ситуации обнаружили явную градацию в снижении эгоцентрической речи. Но все же основная тенденция к снижению ее коэффициента была в этой серии выявлена с очевидностью. Мы поэтому могли бы повторить по этому поводу только что развитые нами рассуждения относительно первой серии. Очевидно, коллективный монолог является не случайным и побочным явлением, не эпифеноменом по отношению к эгоцентрической речи, а функционально находится с ней в неразрывной связи. С точки зрения оспариваемой нами гипотезы это снова является парадоксом. Исключение коллектива должно было бы дать простор и свободу для выявления эгоцентрической речи и привести к быстрому нарастанию ее коэффициента, если эта речь для себя действительно проистекает из недостаточной социализации детского мышления и речи. Но эти данные не только являются парадоксальными, но снова представляют собой логически необходимый вывод из защищаемой нами гипотезы: если в основе эгоцентрической речи лежит недостаточная дифференциация, недостаточная расчлененность речи для себя и речи для других, необходимо наперед предположить, что исключение коллективного монолога необходимо должно привести к падению коэффициента эгоцентрической речи ребенка. Факты всецело подтверждают это предположение.

Наконец, в третьей серии наших экспериментов мы выбрали в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту вокализацию эгоцентрической речи. После измерения коэффициента эгоцентрической речи в основной ситуации ребенок переводился в другую ситуацию, в которой была затруднена или исключена возможность вокализации. Ребенок усаживался на далекое расстояние от других детей, также рассаженных с большими промежутками в большом зале, или за стенами лаборатории, в которой шел опыт, играл оркестр или производился такой шум, который совершенно заглушал не только чужой, но и собственный голос; и наконец, ребенку специальной инструкцией запрещалось говорить громко и предлагалось вести разговор не иначе, как тихим и беззвучным шепотом. Во

всех этих критических опытах мы снова наблюдали с поразительной закономерностью то же самое, что и в первых двух случаях: стремительное падение кривой коэффициента эгоцентрической речи вниз. Правда, в этих опытах снижение коэффициента было выражено несколько еще сложнее, чем во второй (отношение коэффициента в основном и критическом опыте выражалось 5(4): 1); градация при различных способах исключения или затруднения вокализации была выражена еще резче, чем во второй серии. Но снова основная закономерность, выражающаяся в снижении коэффициента эгоцентрической речи при исключении вокализации, проступает и в этих опытах с совершенно очевидной несомненностью. И снова мы не можем рассматривать эти данные иначе, как парадокс с точки зрения гипотезы эгоцентризма как сущности речи для себя у ребенка этого возраста, и иначе, как прямое подтверждение гипотезы внутренней речи как сущности речи для себя у детей, не овладевших еще внутренней речью в собственном смысле этого слова.

Во всех трех сериях мы преследовали одну и ту же цель: мы взяли за основу исследования те три феномена, которые возникают при всякой почти эгоцентрической речи ребенка: иллюзию понимания, коллективный монолог и вокализацию. Все эти три феномена являются общими для эгоцентрической речи и для социальной. Мы экспериментально сравнили ситуации с наличием и с отсутствием этих феноменов и увидели, что исключение этих моментов, сближающих речь для себя с речью для других, неизбежно приводит к замиранию эгоцентрической речи. Отсюда мы вправе сделать вывод, что эгоцентрическая речь ребенка есть выделившаяся уже в функциональном и структурном отношении особая форма речи, которая, однако, по своему проявлению еще не отделилась окончательно от социальной речи, в недрах которой она все время развивалась и созревала.

Чтобы уяснить себе смысл развиваемой нами гипотезы, обратимся к воображаемому примеру: я сижу за рабочим столом и разговариваю с находящимся у меня за спиной человеком, которого я, естественно, при таком положении не вижу; незаметно для меня мой собеседник оставляет комнату; я продолжаю разговаривать, руководясь иллюзией, что меня слушают и понимают. Моя речь в этом случае будет с внешней стороны напоминать эгоцентрическую речь, речь наедине с собой, речь для себя. Но психологически, по своей природе, она, конечно, является социальной речью. Сравним с этим примером эгоцентрическую речь ребенка. С точки зрения Пиаже, положение здесь будет обратное, если сравнить его с нашим примером: психологически, субъективно, с точки зрения самого ребенка, его речь является эгоцентрической речью для себя, речью наедине с собой, и только по внешнему проявлению она является речью социальной. Ее социальный характер есть такая же иллюзия, как эгоцентричес-

кий характер моей речи в воображаемом примере. С точки зрения развиваемой нами гипотезы положение здесь окажется гораздо более сложным: психологически речь ребенка является в функциональном и структурном отношении эгоцентрической речью, т.е. особой и самостоятельной формой речи, однако не до конца, так как она в отношении своей психологической природы субъективна, не осознается еще как внутренняя речь и не выделяется ребенком из речи для других; также и в объективном отношении эта речь представляет собой отдифференцированную от социальной речи функцию, но снова не до конца, так как она может функционировать только в ситуации, делающей социальную речь возможной. Таким образом, с субъективной и объективной стороны эта речь представляет собой смешанную, переходную форму от речи для других к речи для себя, причем — и в этом заключается основная закономерность развития внутренней речи — речь для себя, внутренняя речь, становится внутренней больше по функции и по структуре, т.е. по своей психологической природе, чем по внешним формам своего проявления.

Мы, таким образом, приходим к подтверждению выдвинутого нами положения, гласящего, что исследование эгоцентрической речи и проявляющихся в ней динамических тенденций к нарастанию одних и ослаблению других ее особенностей, характеризующих ее функциональную и структурную природу, есть ключ к изучению психологической природы внутренней речи. Мы можем теперь перейти к изложению основных результатов наших исследований и к сжатой характеристике третьего из намеченных нами планов движения от мысли к слову — плана внутренней речи.

Изучение психологической природы внутренней речи с помощью того метода, который мы пытались обосновать экспериментально, привело нас к убеждению в том, что внутреннюю речь следует рассматривать не как речь минус звук, а как совершенно особую и своеобразную по своему строению и способу функционирования речевую функцию, которая именно благодаря тому, что она организована совершенно иначе, чем внешняя речь, находится с этой последней в неразрывном динамическом единстве переходов из одного плана в другой. Первой и главнейшей особенностью внутренней речи является ее совершенно особый синтаксис. Изучая синтаксис внутренней речи в эгоцентрической речи ребенка, мы подметили одну существенную особенность, которая обнаруживает несомненную динамическую тенденцию нарастания по мере развития эгоцентрической речи. Эта особенность заключается в кажущейся отрывочности, фрагментарности, сокращенности внутренней речи по сравнению с внешней.

В сущности говоря, это наблюдение не является новым. Все, кто внимательно изучал внутреннюю речь даже с бихевиористи-

ческой точки зрения, как Уотсон, останавливались на этой особенности как на ее центральной, характерной черте, присущей внутренней речи. Только авторы, сводящие внутреннюю речь к воспроизведению в образах памяти внешней речи, рассматривали внутреннюю речь как зеркальное отражение внешней. Но дальше описательного и констатирующего изучения этой особенности никто, сколько мы знаем, не пошел. Больше того, даже описательный анализ этого основного феномена внутренней речи никем не был предпринят, так что целый ряд феноменов, подлежащих внутреннему расчленению, оказался смешанным в одну кучу, в один запутанный клубок благодаря тому, что во внешнем проявлении все эти различные феномены находят свое выражение в отрывочности и фрагментарности внутренней речи. Мы попытались, идя генетическим путем, во-первых, расчленить запутанный клубок отдельных явлений, характеризующих природу внутренней речи, и, во-вторых, найти ему причины и объяснения. Основываясь на явлениях короткого замыкания, наблюдающегося при приобретении навыков, Уотсон полагает, что то же самое происходит несомненно и при беззвучном говоре или мышлении. Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластине или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии, что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходной точки, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений. Внутренняя речь, таким образом, даже если мы могли бы записать ее на фонографе, оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и непонятной по сравнению с внешней речью.

Совершенно аналогичное явление наблюдается в эгоцентрической речи ребенка с той только разницей, что оно растет у нас на глазах, переходя от возраста к возрасту, и, таким образом, по мере приближения эгоцентрической речи к внутренней на пороге школьного возраста достигает своего максимума. Изучение динамики его нарастания не оставляет никаких сомнений в том, что, если продолжить эту кривую дальше, она в пределе должна привести нас к совершенной непонятности, отрывочности и сокращенности внутренней речи. Но вся выгода изучения эгоцентрической речи в том и заключается, что мы можем проследить шаг за шагом, как возникают эти особенности внутренней речи от первой до последней ступени. Эгоцентрическая речь также оказывается, как заметил Пиаже, непонятной, если не знать той ситуации, в которой она возникает, отрывочной и сокращенной по сравнению с внешней речью.

Постепенное прослеживание нарастания этих особенностей эгоцентрической речи позволяет расчленить и объяснить ее за-

гадочные свойства. Генетическое исследование показывает прямо и непосредственно, как и из чего возникает эта сокращенность, на которой мы остановимся как на первом и самостоятельном феномене. В виде общего закона мы могли бы сказать, что эгоцентрическая речь по мере развития обнаруживает не простую тенденцию к сокращению и опусканию слов, не простой переход к телеграфному стилю, но совершенно своеобразную тенденцию к сокращению фразы и предложения в направлении сохранения сказуемого и относящихся к нему частей предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов. Эта тенденция к предикативности синтаксиса внутренней речи проявлялась во всех наших опытах со строгой и почти не знающей исключений правильностью и закономерностью, так что в пределе мы, пользуясь методом интерполяции, должны предположить чистую и абсолютную предикативность как основную синтаксическую форму внутренней речи.

Чтобы уяснить себе эту особенность, первичную из всех, необходимо сравнить ее с аналогичной картиной, возникающей в определенных ситуациях во внешней речи. Чистая предикативность возникает во внешней речи в двух основных случаях, как показывают наши наблюдения: или в ситуации ответа, или в ситуации, где подлежащее высказываемого суждения наперед известно собеседникам. На вопрос, хотите ли вы стакан чаю, никто не станет отвечать развернутой фразой: «Нет, я не хочу стакана чаю». Ответ будет чисто предикативным: «Нет». Он будет заключать в себе только одно сказуемое. Очевидно, что такое предикативное предложение возможно только потому, что его подлежащее — то, о чем говорится в предложении, — подразумевается собеседниками. Так же точно на вопрос: «Прочитал ли ваш брат эту книгу?» — никогда не последует ответ: «Да, мой брат прочитал эту книгу», а чисто предикативный ответ: «Да» или «Прочитал».

Совершенно аналогичное положение создается и во втором случае — в ситуации, где подлежащее высказываемого суждения наперед известно собеседникам. Представим, что несколько человек ожидают на трамвайной остановке трамвая «Б», для того чтобы поехать в определенном направлении. Никогда кто-либо из этих людей, заметив приближающийся трамвай, не скажет в развернутом виде: «Трамвай «Б», который мы ожидаем, для того чтобы поехать туда-то, идет», но всегда высказывание будет сокращено до одного сказуемого: «Идет» или «Б». Очевидно, что в этом случае чисто предикативное предложение возникло в живой речи только потому, что подлежащее и относящиеся к нему слова были непосредственно известны из ситуации, в которой находились собеседники. Часто подобные предикативные суждения дают повод для комических недоразумений и всяческого рода квипрокво, вследствие того что слушатель относит высказанное сказуемое не к тому подлежащему, которое имелось в

виду говорящим, а к другому, содержащемуся в его мысли. В обоих случаях чистая предикативность возникает тогда, когда подлежащее высказываемого суждения содержится в мыслях собеседника. Если их мысли совпадают и оба имеют в виду одно и то же, тогда понимание осуществляется сполна при помощи одних только сказуемых. Если в их мыслях это сказуемое относится к разным подлежащим, возникает неизбежное непонимание.

Яркие примеры таких сокращений внешней речи и сведения ее к одним предикатам мы находим в романах Толстого, не раз возвращавшегося к психологии понимания. «Никто не расслышал того, что он (умирающий Николай Левин. — *Л.В.*) сказал, одна Кити поняла. Она понимала потому, что не переставая следила мыслью за тем, что ему нужно было». Мы могли бы сказать, что в ее мыслях, следивших за мыслью умирающего, было то подлежащее, к которому относилось никем не понятое его слово. Но пожалуй, самым замечательным примером является объяснение Кити и Левина посредством начальных букв слов. «Я давно хотел спросить у вас одну вещь». — «Пожалуйста, спросите». — «Вот», — сказал он и написал начальные буквы: «К, В, М, О, Э, Н, М, Б, З, Л, Э, Н, И, Т». Буквы эти значили: «Когда вы мне ответили: этого не может быть, значило ли это никогда или тогда?» Не было никакой вероятности, чтобы она могла понять эту сложную фразу. «Я поняла», — сказала она, покраснев. «Какое это слово?» — сказал он, указывая на «Н», которым означалось слово «никогда». «Это слово значит «никогда», — сказала она, — но это неправда». Он быстро стер написанное, подал ей мел и встал. Она написала: «Т, Я, Н, М, И, О». Он вдруг просиял: он понял. Это значило: «Тогда я не могла иначе ответить». Она писала начальные буквы: «Ч, В, М, З, И, П, Ч, Б». Это значило: «Чтобы вы могли забыть и простить, что было». Он схватил мел напряженными дрожащими пальцами и, сломав его, написал начальные буквы следующего: «Мне нечего забывать и прощать. Я не переставал любить вас». — «Я поняла», — шепотом сказала она. Он сел и написал длинную фразу. Она все поняла и, не спрашивая его, так ли, взяла мел и тотчас же ответила. Он долго не мог понять того, что она написала, и часто взглядывал в ее глаза. На него нашло затмение от счастья. Он никак не мог подставить те слова, которые она разумела; но в прелестных, сияющих счастьем глазах ее он понял все, что ему нужно было знать. И он написал три буквы. Но он еще не кончил писать, а она уже читала за его рукой и сама докончила и написала ответ: да. В разговоре их все было сказано; было сказано, что она любит его и что скажет отцу и матери, что завтра он приедет утром» («Анна Каренина», ч. 4, гл. XIII).

Этот пример имеет совершенно исключительное психологическое значение потому, что он, как и весь эпизод объяснения в любви Левина и Кити, заимствован Толстым из своей биогра-

фии. Именно таким образом он сам объяснился в любви С.А. Берс, своей будущей жене. Пример этот, как и предыдущий, имеет ближайшее отношение к интересующему нас явлению, центральному для всей внутренней речи: проблеме ее сокращенности. При одинаковости мыслей собеседников, при одинаковой направленности их сознания роль речевых раздражений сводится до минимума. Но между тем понимание происходит безошибочно. Толстой обращает внимание в другом произведении на то, что между людьми, живущими в очень большом психологическом контакте, понимание с помощью только сокращенной речи, с полуслова является скорее правилом, чем исключением. «Левин уже привык теперь смело говорить свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова: он знал, что жена в такие любовные минуты, как теперь, поймет, что он хочет сказать, с намека, и она понимала его».

Изучение подобного рода сокращений в диалогической речи приводит Якубинского к выводу, что понимание догадкой и соответственно этому высказывание намеком при условии знания, в чем дело, известная общность апперципирующих масс у собеседников играет огромную роль при речевом обмене. Понимание речи требует знания, в чем дело. Поливанов говорит по этому поводу: «В сущности все, что мы говорим, нуждается в слушателе, понимающем, в чем дело». Если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребляемых слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Мы говорим только необходимыми намеками. Якубинский совершенно прав, что в случаях этих сокращений разговор идет о своеобразии синтаксического строя речи, о его объективной простоте по сравнению с более дискурсивным говорением. Упрощенность синтаксиса, минимум синтаксической расчлененности, высказывание мысли в сгущенном виде, значительно меньшее количество слов — все это черты, характеризующие тенденцию к предикативности, как она проявляется во внешней речи при определенных ситуациях. Полной противоположностью подобного рода понимания при упрощенном синтаксисе являются те комические случаи непонимания, которые мы упоминали выше и которые послужили образцом для известной пародии на разговор двух глухих, из которых каждый совершенно разобщен с другим в своих мыслях.

Глухой глухого звал на суд судьи глухого.
Глухой кричал: моя им сведена корова!
Помилуй, возопил глухой ему в ответ,
Сей пустошью владел еще покойный дед.
Судья решил: почто идти вам брат на брата,
Не тот и не другой, а девка виновата.

Если сопоставить эти два крайних случая — объяснение Кити с Левиным и суд глухих, — мы найдем оба полюса, между которыми вращается интересующий нас феномен сокращенности внешней речи. В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом; в противоположном случае понимание совершенно не достигается даже при развернутой речи. Так, иногда не удается сговориться между собой не только двум глухим, но и просто двум людям, вкладывающим разное содержание в одно и то же слово или стоящим на противоположных точках зрения. Как говорит Толстой, все люди, самобытно и уединенно думающие, туги к пониманию другой мысли и особенно пристрастны к своей. Наоборот, у людей, находящихся в контакте, возможно то понимание с полуслова, которое Толстой называет лаконическим и ясным, почти без слов, сообщением самых сложных мыслей.

Изучив на этих примерах феномен сокращенности во внешней речи, мы можем вернуться обогащенными к интересующему нас тому же феномену во внутренней речи. Здесь, как мы уже говорили, неоднократно этот феномен проявляется не только в исключительных ситуациях, но всегда, когда только имеет место функционирование внутренней речи. Значение этого феномена станет нам окончательно ясным, если мы обратимся к сравнению в этом отношении внешней речи с письменной речью, с одной стороны, и с внутренней речью, с другой. Поливанов говорит, что если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребленных нами слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Но именно этот случай имеет место в письменной речи. Там в гораздо большей мере, чем в устной, высказываемая мысль выражается в формальных значениях употребленных нами слов. Письменная речь — речь в отсутствие собеседника. Поэтому она оказывается максимально развернутой речью, в ней синтаксическая расчлененность достигает своего максимума. В ней благодаря разделенности собеседников редко становится возможным понимание с полуслова и предикативные суждения. Собеседники при письменной речи находятся в разных ситуациях, что исключает возможность наличия в их мыслях общего подлежащего. Поэтому письменная речь представляет в этом отношении по сравнению с устной максимально развернутую и сложную по синтаксису форму речи, в которой нам нужно употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в устной. Как говорит Томпсон, в письменном изложении употребляются обыкновенно слова, выражения и конструкции, которые казались бы неестественными в устной речи. Грибоедовское «и говорит, как пишет» имеет в виду

этот комизм перенесения многословного и синтаксически сложно построенного и расчлененного языка письменной речи в устную.

В последнее время в языкознании выдвинулась на одно из первых мест проблема функционального многообразия речи. Язык оказывается, даже с точки зрения лингвиста, не единой формой речевой деятельности, а совокупностью многообразных речевых функций. Рассмотрение языка с функциональной точки зрения, с точки зрения условий и цели речевого высказывания, стало в центре внимания исследователей. Уже Гумбольдт осознавал ясно функциональное многообразие речи применительно к языку поэзии и прозы, которые в своем направлении и средствах отличны друг от друга и, собственно, никогда не могут слиться, потому что поэзия неразлучна с музыкой, а проза предоставлена исключительно языку. Проза, по Гумбольдту, отличается тем, что здесь язык пользуется в речи своими собственными преимуществами, но подчиняя их законодательно господствующей здесь цели; посредством подчинения и сочетания предложений в прозе совершенно особым образом развивается соответствующая развитию мысли логическая эвритмия, в которой прозаическая речь настраивается своей собственной целью. В том и другом виде речи язык имеет свои особенности в выборе выражений, в употреблении грамматических форм и синтаксических способов совокупления слов в речь. Таким образом, мысль Гумбольдта заключается в том, что различные по своему функциональному назначению формы речи имеют каждая свою особую лексику, свою грамматику и свой синтаксис. Это есть мысль величайшей важности. Хотя ни сам Гумбольдт, ни перенявший и развивший его мысль Потебня не оценили этого положения во всем его принципиальном значении и не пошли дальше различения поэзии и прозы, а внутри прозы — дальше различения образованного и обильного мыслями разговора и повседневной или условной болтовни, которая служит только сообщением о делах без возбуждения идей и ощущений, — тем не менее их мысль, основательно забытая лингвистами и воскрешаемая только в самое последнее время, имеет огромнейшее значение не только для лингвистики, но и для психологии языка. Как говорит Якубинский, самая постановка вопросов в такой плоскости чужда языкознанию и сочинения по общему языковедению этого вопроса не касаются. Психология речи, так же как и лингвистика, идя своим самостоятельным путем, приводит нас к той же задаче различения функционального многообразия речи. В частности, для психологии речи, так же как и для лингвистики, первостепенное значение приобретает фундаментальное различение диалогической и монологической формы речи. Письменная и внутренняя речь, с которыми мы сравниваем в данном случае устную

речь, являются монологическими формами речи. Устная же речь в большинстве случаев является диалогической.

Диалог всегда предполагает то знание собеседниками сути дела, которое, как мы видели, дозволяет целый ряд сокращений в устой речи и создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения. Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи. То и другое, взятое вместе, допускает то понимание с полуслова, то общение с помощью намеков, примеры которого мы приводили выше. Только в устной речи возможен такой разговор, который, по выражению Тарда, является лишь дополнением к бросаемым друг на друга взглядам. Так как мы уже говорили выше относительно тенденции устной речи к сокращению, мы остановимся только на акустической стороне речи и приведем классический пример из записей Достоевского, который показывает, насколько интонация облегчает тонко дифференцированное понимание значения слов.

Достоевский рассказывает о языке пьяных, который состоит *просто-напросто из одного нелексиконного существительного.* «Однажды в воскресенье уже к ночи мне пришлось пройти шагов с пятнадцать рядом с толпой шестерых пьяных мастеровых, и я вдруг убедился, что можно выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием этого существительного, до крайности к тому же немногосложного. Вот один парень резко и энергически произносит это существительное, чтобы выразить о чем-то, о чем раньше у них общая речь зашла, свое самое презрительное отрицание. Другой в ответ ему повторяет это же самое существительное, но совсем уже в другом тоне и смысле — именно в смысле полного сомнения в правильности отрицания первого парня. Третий вдруг приходит в негодование против первого парня, резко и азартно ввязывается в разговор и кричит ему то же самое существительное, но в смысле уже брани и ругательства. Тут ввязывается опять второй парень в негодовании на третьего, на обидчика, и останавливает его в таком смысле: «Что дескать, что же ты так, парень, влетел. Мы рассуждали спокойно, а ты откуда взялся — лезешь Фильку ругать». И вот всю эту мысль он проговорил тем же самым словом, одним заповедным словом, тем же крайне односложным названием одного предмета, разве что только поднял руку и взял третьего парня за плечо. Но вот вдруг четвертый паренек, самый молодой из всей партии, доселе молчавший, должно быть вдруг отыскав разрешение первоначального затруднения, из-за которого вышел спор, в восторге, приподнимая руку, кричит... Эврика, вы думаете? Нашел, нашел? Нет, совсем не эврика и не нашел; он повторяет лишь то же самое нелексиконное существительное, одно только слово, всего одно слово, но только с восторгом, с

визгом упоения, и, кажется, слишком уж сильным, потому что шестому, угрюмому и самому старшему парню, это не понравилось, и он мигом осаживает молокососный восторг паренька, обращаясь к нему и повторяя угрюмым и назидательным басом... да все то же самое, запрещенное при дамах существительное, что, впрочем, ясно и точно обозначало: «чего орешь, глотку дерешь». Итак, не проговоря ни единого другого слова, они повторили это одно только излюбленное ими словечко шесть раз кряду один за другим и поняли друг друга вполне. Это — факт, которому я был свидетелем».

Здесь мы видим в классической форме еще один источник, из которого берет начало тенденция к сокращенности устной речи. Первый источник мы нашли во взаимном понимании собеседников, условившихся наперед относительно подлежащего или темы всего разговора. В данном примере речь идет о другом. Можно, как говорит Достоевский, выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие размышления одним словом. Это оказывается возможным тогда, когда интонация передает внутренний психологический контекст говорящего, внутри которого только и может быть понят смысл данного слова. В разговоре, подслушанном Достоевским, этот контекст один раз заключается в самом презрительном отрицании, другой раз — в сомнении, третий — в негодовании и т.д. Очевидно, тогда, когда внутреннее содержание мысли может быть передано в интонации, речь может обнаружить самую резкую тенденцию к сокращению и целый разговор может произойти с помощью одного только слова.

Совершенно понятно, что оба эти момента, которые облегчают сокращение устной речи, — знание подлежащего и непосредственная передача мысли через интонацию — совершенно исключены письменной речью. Именно поэтому в письменной речи мы вынуждены употреблять для выражения одной и той же мысли гораздо больше слов, чем в устной. Поэтому письменная речь есть самая многословная, точная и развернутая форма речи. В ней приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации. Щерба отмечает, что для устной речи диалог является самой естественной формой. Он полагает, что монолог является в значительной степени искусственной языковой формой и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге. Действительно, с психологической стороны диалогическая речь является первичной формой речи. Выражая ту же мысль, Якубинский говорит, что диалог, являясь, несомненно, явлением культуры, в то же время в большей мере явление природы, чем монолог. Для психологического исследования является несомненным фактом то, что монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, исторически позднее развившуюся, чем диалог. Но

нас сейчас интересует сравнение этих двух форм только в одном отношении: в отношении тенденции к сокращению речи и редуцирования ее до чисто предикативных суждений.

Быстрота темпа устной речи не является моментом, благоприятствующим протеканию речевой деятельности в порядке сложного волевого действия, т.е. с обдумыванием, борьбой мотивов, выбором и пр., наоборот, быстрота темпа речи, скорее, предполагает протекание ее в порядке простого волевого действия, и притом с привычными элементами. Это последнее констатируется для диалога простым наблюдением; действительно, в отличие от монолога (и особенно письменного) диалогическое общение подразумевает высказывание сразу и даже как попало. Диалог — это речь, состоящая из реплик, это цепь реакций. Письменная речь, как мы видели выше, с самого начала связана с сознательностью и намеренностью. Поэтому диалог почти всегда заключает в себе возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужности мобилизации всех тех слов, которые должны бы были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи. В противоположность композиционной простоте диалога монолог представляет собой определенную композиционную сложность, которая вводит речевые факты в светлое поле сознания, внимание гораздо легче на них сосредоточивается. Здесь речевые отношения становятся определителями, источниками переживаний, появляющихся в сознании по поводу их самих (т.е. речевых отношений).

Совершенно понятно, что письменная речь в этом случае представляет полярную противоположность устной. В письменной речи отсутствует наперед ясная для обоих собеседников ситуация и всякая возможность выразительной интонации, мимики и жеста. Следовательно, здесь наперед исключена возможность всех сокращений, о которых мы говорили по поводу устной речи. Здесь понимание производится за счет слов и их сочетаний. Письменная речь содействует протеканию речи в порядке сложной деятельности. Здесь речевая деятельность определяется как сложная. На этом же основано и пользование черновиком. Путь от «начерно» к «набело» и есть путь сложной деятельности. Но даже при отсутствии фактического черновика момент обдумывания в письменной речи очень силен; мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик. Этот мысленный черновик письменной речи и есть, как мы постарались показать в предыдущей главе, внутренняя речь. Роль внутреннего черновика эта речь играет не только при письме, но и в устной речи. Поэтому мы должны остановиться сейчас на сравнении устной и письменной речи с внутренней речью в отношении интересующей нас тенденции к сокращению.

Мы видели, что в устной речи тенденция к сокращению и к

чистой предикативности суждений возникает в двух случаях: когда ситуация, о которой идет речь, ясна обоим собеседникам, и тогда, когда говорящий выражает психологический контекст высказываемого с помощью интонации. Оба эти случая совершенно исключены в письменной речи. Поэтому письменная речь не обнаруживает тенденции к предикативности и является самой развернутой формой речи. Но как обстоит дело в этом отношении с внутренней речью? Мы потому так подробно остановились на этой тенденции к предикативности устной речи, что анализ этих проявлений позволяет с полной ясностью выразить одно из самых темных, запутанных и сложных положений, к которому мы пришли в результате наших исследований внутренней речи, именно положение о предикативности внутренней речи, положение, которое имеет центральное значение для всех связанных с этим вопросом проблем. Если в устной речи тенденция к предикативности возникает иногда (в известных случаях довольно часто и закономерно), если в письменной речи она не возникает никогда, то во внутренней речи она возникает всегда. Предикативность — основная и единственная форма внутренней речи, которая вся состоит с психологической точки зрения из одних сказуемых, и притом здесь мы встречаемся не с относительным сохранением сказуемого за счет сокращения подлежащего, а с абсолютной предикативностью. Для письменной речи состоять из развернутых подлежащих и сказуемых есть закон, но такой же закон для внутренней речи — всегда опускать подлежащие и состоять из одних сказуемых.

На чем же основана эта полная и абсолютная, постоянно наблюдающаяся, как правило, чистая предикативность внутренней речи? Впервые мы могли ее установить в эксперименте просто как факт. Однако задача заключалась в том, чтобы обобщить, осмыслить и объяснить этот факт. Это мы сумели сделать, только наблюдая динамику нарастания этой чистой предикативности от ее самых начальных до конечных форм и сопоставляя в теоретическом анализе эту динамику с тенденцией к сокращению в письменной и в устной речи с той же тенденцией в речи внутренней.

Мы начнем с этого второго пути — сопоставления внутренней речи с устной и письменной, тем более что этот путь уже пройден нами почти до самого конца и что нами уже подготовлено все для окончательного выяснения мысли. Все дело заключается в том, что те же самые обстоятельства, которые создают в устной речи иногда возможность чисто предикативных суждений и которые совершенно отсутствуют в письменной речи, являются постоянными и неизменными спутниками внутренней речи, неотделимыми от нее. Поэтому та же самая тенденция к предикативности неизбежно должна возникать и, как показывает опыт, неизбежно возникает во внутренней речи как постоян-

ное явление и притом в своей самой чистой и абсолютной форме. Поэтому если письменная речь является полярной противоположностью устной в смысле максимальной развернутости и полного отсутствия тех обстоятельств, которые вызывают опускание подлежащего в устной речи, внутренняя речь является также полярной противоположностью устной, но только в обратном отношении, так как в ней господствует абсолютная и постоянная предикативность. Устная речь, таким образом, занимает среднее место между речью письменной, с одной стороны, и внутренней речью, с другой. Просмотрим ближе эти обстоятельства, способствующие сокращению, применительно к внутренней речи. Напомним еще раз, что в устной речи возникают элизии и сокращения тогда, когда подлежащее высказываемого суждения наперед известно обоим собеседникам. Но такое положение является абсолютным и постоянным законом для внутренней речи. Мы всегда знаем, о чем идет речь в нашей внутренней речи. Мы всегда в курсе нашей внутренней ситуации. Тема нашего внутреннего диалога всегда известна нам. Мы знаем, о чем мы думаем. Подлежащее нашего внутреннего суждения всегда наличествует в наших мыслях. Оно всегда подразумевается. Пиаже как-то замечает, что себе самим мы легко верим на слово и что поэтому потребность в доказательствах и умение обосновывать свою мысль рождаются только в процессе столкновения наших мыслей с чужими мыслями. С таким же правом мы могли бы сказать, что самих себя мы особенно легко понимаем с полуслова, с намека. В речи, которая протекает наедине с собой, мы всегда находимся в такой ситуации, которая время от времени, скорее как исключение, чем как правило, возникает в устном диалоге и примеры которой мы приводили выше. Если вернуться к этим примерам, можно сказать, что внутренняя речь всегда, именно как правило, протекает в такой ситуации, когда говорящий высказывает целые суждения на трамвайной остановке одним коротким сказуемым: «Б». Ведь мы всегда находимся в курсе наших ожиданий и намерений. Наедине с собой нам никогда нет надобности прибегать к развернутым формулировкам: «Трамвай «Б», которого мы ожидаем, чтобы поехать туда-то, идет». Здесь всегда оказывается необходимым и достаточным одно только сказуемое. Подлежащее всегда остается в уме, подобно тому как школьник оставляет в уме при сложении переходящие за десяток остатки.

Больше того, во внутренней речи мы, как Левин в разговоре с женой, всегда смело говорим свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова. Психическая близость собеседников, как показано было выше, создает у говорящих общность апперцепции, что, в свою очередь, является определяющим моментом для понимания с намека, для сокращенности речи. Но эта общность апперцепции при общении с собой во внутренней

речи является полной, всецелой и абсолютной, поэтому во внутренней речи является законом то лаконическое и ясное, почти без слов сообщение самых сложных мыслей, о котором говорит Толстой как о редком исключении в устной речи, возможном только тогда, когда между говорящими существует глубоко интимная внутренняя близость. Во внутренней речи нам никогда нет надобности называть то, о чем идет речь, т.е. подлежащее. Мы всегда ограничиваемся только тем, что говорится об этом подлежащем, т.е. сказуемым. Но это и приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи.

Анализ аналогичной тенденции в устной речи привел нас к двум основным выводам. Он показал, во-первых, что тенденция к предикативности возникает в устной речи тогда, когда подлежащее суждения является наперед известным собеседникам, и тогда, когда имеется налицо в той или иной мере общность апперцепции у говорящих. Но то и другое, доведенное до своего предела в совершенно полной и абсолютной форме, имеет всегда место во внутренней речи. Уже одно это позволяет нам понять, почему во внутренней речи должно наблюдаться абсолютное господство чистой предикативности. Как мы видели, эти обстоятельства приводят в устной речи к упрощению синтаксиса, к минимуму синтаксической расчлененности, вообще к своеобразному синтаксическому строю. Но то, что намечается в устной речи в этих случаях как более или менее смутная тенденция, проявляется во внутренней речи в абсолютной форме, доведенной до предела как максимальная синтаксическая упрощенность, как абсолютное сгущение мысли, как совершенно новый синтаксический строй, который, строго говоря, означает не что иное, как полное упразднение синтаксиса устной речи и чисто предикативное строение предложений.

Наш анализ приводит нас к другому выводу: он показывает, во-вторых, что функциональное изменение речи необходимо приводит и к изменению ее структуры. Опять то, что намечается в устной речи лишь как более или менее слабо выраженная тенденция к структурным изменениям под влиянием функциональных особенностей речи, во внутренней речи наблюдается в абсолютной форме и доведенным до предела. Функция внутренней речи, как мы могли это установить в генетическом и экспериментальном исследовании, неуклонно и систематически ведет к тому, что эгоцентрическая речь, вначале отличающаяся от социальной речи только в функциональном отношении, постепенно, по мере нарастания этой функциональной дифференциации, изменяется и в своей структуре, доходя в пределе до полного упразднения синтаксиса устной речи.

Если мы от этого сопоставления внутренней речи с устной обратимся к прямому исследованию структурных особенностей внутренней речи, мы сумеем проследить шаг за шагом нараста-

ние предикативности. В самом начале эгоцентрическая речь в структурном отношении еще совершенно сливается с социальной речью. Но по мере своего развития и функционального выделения в качестве самостоятельной и автономной формы речи она обнаруживает все более и более тенденцию к сокращению, ослаблению синтаксической расчлененности, к сгущению. К моменту своего замирания и перехода во внутреннюю речь она уже производит впечатление отрывочной речи, так как она уже почти целиком подчинена чисто предикативному синтаксису. Наблюдение во время экспериментов показывает всякий раз, каким образом и из какого источника возникает этот новый синтаксис внутренней речи. Ребенок говорит по поводу того, чем он занят в эту минуту, по поводу того, что он сейчас делает, по поводу того, что находится у него перед глазами. Поэтому он все больше и больше опускает, сокращает, сгущает подлежащее и относящиеся к нему слова. И все больше редуцирует свою речь до одного сказуемого. Замечательная закономерность, которую мы могли установить в результате этих опытов, состоит в следующем: чем больше эгоцентрическая речь выражена как таковая в своем функциональном значении, тем ярче проступают особенности ее синтаксиса в смысле упрощенности его и предикативности. Если сравнить в наших опытах эгоцентрическую речь ребенка в тех случаях, когда она выступала в специфической роли внутренней речи как средство осмысления при помехах и затруднениях, вызываемых экспериментально, с теми случаями, когда она проявлялась вне этой функции, можно с несомненностью установить: чем сильнее выражена специфическая, интеллектуальная функция внутренней речи как таковой, тем отчетливее выступают и особенности ее синтаксического строя.

Но эта предикативность внутренней речи еще не исчерпывает собой всего того комплекса явлений, который находит свое внешнее суммарное выражение в сокращенности внутренней речи по сравнению с устной. Когда мы пытаемся проанализировать это сложное явление, мы узнаем, что за ним скрывается целый ряд структурных особенностей внутренней речи, из которых мы остановимся только на главнейших. В первую очередь здесь следует назвать редуцирование фонетических моментов речи, с которыми мы столкнулись уже и в некоторых случаях сокращенности устной речи. Объяснение Кити и Левина, длинный разговор, который велся посредством начальных букв слов, и угадывание целых фраз уже позволили нам заключить, что при одинаковой направленности сознания роль речевых раздражений сводится до минимума (начальные буквы), а понимание происходит безошибочно. Но это сведение к минимуму роли речевых раздражений опять-таки доводится до предела и наблюдается почти в абсолютной форме во внутренней речи, ибо одинаковая направленность сознания здесь достигает своей полноты.

В сущности во внутренней речи всегда существует та ситуация, которая в устной речи является редкостным и удивительным исключением. Во внутренней речи мы всегда находимся в ситуации разговора Кити и Левина. Поэтому во внутренней речи мы всегда играем в секретер, как назвал старый князь этот разговор, весь построенный на отгадывании сложных фраз по начальным буквам. Удивительную аналогию этому разговору мы находим в исследованиях внутренней речи Леметра. Один из исследованных Леметром подростков 12 лет мыслит фразу «Les montagnes de la Suisse sont belles» в виде ряда букв: L, m n, d, l, S, s, b, за которым стоит смутное очертание линии горы (41, с. 5). Здесь мы видим в самом начале образования внутренней речи совершенно аналогичный способ сокращения речи, сведения фонетической стороны слова до начальных букв, как это имело место в разговоре Кити и Левина. Во внутренней речи нам никогда нет надобности произносить слова до конца. Мы понимаем уже по самому намерению, какое слово мы должны произнести. Сопоставлением этих двух примеров мы не хотим сказать, что во внутренней речи слова всегда заменяются начальными буквами и речь развертывается с помощью того механизма, который оказался одинаковым в обоих случаях. Мы имеем в виду нечто гораздо более общее. Мы хотим сказать только то, что, подобно тому как в устной речи роль речевых раздражений сводится до минимума при общей направленности сознания, как это имело место в разговоре Кити и Левина, — подобно этому во внутренней речи редуцирование фонетической стороны речи имеет место как общее правило постоянно и всегда. Внутренняя речь есть в точном смысле речь почти без слов. Именно в силу этого и кажется нам глубоко знаменательным совпадение наших примеров; то, что в известных редких случаях и устная, и внутренняя речь редуцируют слова до одних начальных букв, то, что там и здесь оказывается иногда возможным совершенно одинаковый механизм, еще более убеждает нас во внутренней родственности сопоставляемых явлений устной и внутренней речи.

Далее, за суммарной сокращенностью внутренней речи сравнительно с устной раскрывается еще один феномен, имеющий также центральное значение для понимания психологической природы всего этого явления в целом. Мы называли до сих пор предикативность и редуцирование фазической стороны речи как два источника, откуда проистекает сокращенность внутренней речи. Но уже оба эти феномена указывают на то, что во внутренней речи мы вообще встречаемся с совершенно иным, чем в устной, отношением семантической и фазической сторон речи. Фазическая сторона речи, ее синтаксис и ее фонетика сводятся до минимума, максимально упрощаются и сгущаются. На первый план выступает значение слова. Внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, но не фонетикой речи. Эта относи-

тельная независимость значения слова от его звуковой стороны проступает во внутренней речи чрезвычайно выпукло. Для выяснения этого мы должны рассмотреть ближе третий источник интересующей нас сокращенности, которая, как уже сказано, является суммарным выражением многих связанных друг с другом, но самостоятельных и не сливающихся непосредственно феноменов. Этот третий источник мы находим в совершенно своеобразном семантическом строе внутренней речи. Как показывает исследование, синтаксис значений и весь строй смысловой стороны речи не менее своеобразен, чем синтаксис слов и ее звуковой строй. В чем же заключаются основные особенности семантики внутренней речи?

Мы могли в наших исследованиях установить три такие основные особенности, внутренне связанные между собой и образующие своеобразие смысловой стороны внутренней речи. Первая из них заключается в преобладании смысла слова над его значением во внутренней речи. Полан оказал большую услугу психологическому анализу речи тем, что ввел различие между смыслом слова и его значением. Смысл слова, как показал Полан, представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова, таким образом, оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Как известно, слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте. Это изменение смысла слова мы могли установить как основной фактор при семантическом анализе речи. Реальное значение слова неконстантно. В одной операции слово выступает с одним значением, в другой оно приобретает другое значение. Эта динамичность значения и приводит нас к проблеме Полана, к вопросу о соотношении значения и смысла. Слово, взятое в отдельности в лексиконе, имеет только одно значение. Но это значение есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла.

Мы поясним это различие между значением и смыслом слова на примере крыловской басни «Стрекоза и Муравей». Слово «попляши», которым заканчивается эта басня, имеет совершенно определенное, постоянное значение, одинаковое для любого контекста, в котором оно встречается. Но в контексте басни оно приобретает гораздо более широкий интеллектуальный и аффективный смысл. Оно уже означает в этом контексте одновременно: «веселись» и «погибни». Вот это обогащение слова смыслом,

который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений. Слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше и меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше — потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше — потому что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что слово означает только в данном контексте. Смысл слова, говорит Полан, есть явление сложное, подвижное, постоянно изменяющееся в известной мере сообразно отдельным сознаниям и для одного и того же сознания в соответствии с обстоятельствами. В этом отношении смысл слова неисчерпаем. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац — в контексте книги, книга — в тексте всего творчества автора. Действительный смысл каждого слова определяется, в конечном счете, всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом. «Смысл Земли, — говорит Полан, — это Солнечная система, которая дополняет представление о Земле; смысл Солнечной системы — это Млечный Путь, а смысл Млечного Пути... это значит, что мы никогда не знаем полного смысла чего-либо и, следовательно, полного смысла какого-либо слова. Слово есть неисчерпаемый источник новых проблем. Смысл слова никогда не является полным. В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом».

Но главная заслуга Полана заключается в том, что он подверг анализу отношение смысла и слова и сумел показать, что между смыслом и словом существуют гораздо более независимые отношения, чем между значением и словом. Слова могут диссоциироваться с выраженным в них смыслом. Давно известно, что слова могут менять свой смысл. Сравнительно недавно было замечено, что следует изучить также, как смыслы меняют слова, или, вернее сказать, как понятия меняют свои имена. Полан приводит много примеров того, как слова остаются тогда, когда смысл испаряется. Он подвергает анализу стереотипные обиходные фразы (например: «Как вы поживаете?»), ложь и другие проявления независимости слов от смысла. Смысл так же может быть отделен от выражающего его слова, как легко может быть фиксирован в каком-либо другом слове. Подобно тому, говорит он, как смысл слова связан со всем словом в целом, но не с каждым из его звуков, так точно смысл фразы связан со всей фразой в целом, но не с составляющими ее словами в отдельности. Поэтому случается так, что одно слово занимает место другого. Смысл отделяется от слова и таким образом сохраняется. Но,

если слово может существовать без смысла, смысл в одинаковой мере может существовать без слов.

Мы снова воспользуемся анализом Полана, для того чтобы обнаружить в устной речи явление, родственное тому, которое мы могли установить экспериментально во внутренней речи. В устной речи, как правило, мы идем от наиболее устойчивого и постоянного элемента смысла, от его наиболее константной зоны, т.е. от значения слова к его более текучим зонам, к его смыслу в целом. Во внутренней речи, напротив, то преобладание смысла над значением, которое мы наблюдаем в устной речи в отдельных случаях как более или менее слабо выраженную тенденцию, доведено до своего математического предела и представлено в абсолютной форме. Здесь превалирование смысла над значением, фразы над словом, всего контекста над фразой является не исключением, но постоянным правилом.

Из этого обстоятельства вытекают две другие особенности семантики внутренней речи. Обе касаются процесса объединения слов, их сочетания и слияния. Первая особенность может быть сближена с агглютинацией, которая наблюдается в некоторых языках как основной феномен, а в других — как более или менее редко встречаемый способ объединения слов. В немецком языке, например, единое существительное часто образуется из целой фразы или из нескольких отдельных слов, которые выступают в этом случае в функциональном значении единого слова. В других языках такое слипание слов наблюдается как постоянно действующий механизм. Эти сложные слова, говорит В.Вундт, суть не случайные агрегаты слов, но образуются по определенному закону. Все эти языки соединяют большое число слов, означающих простые понятия, в одно слово, которым не только выражают весьма сложные понятия, но обозначают и все частные представления, содержащиеся в понятии. В этой механической связи, или агглютинации элементов языка, наибольший акцент всегда придается главному корню, или главному понятию, в чем и состоит главная причина легкой понятности языка. Так например, в делаварском языке есть сложное слово, образовавшееся из слов «доставать», «лодка» и «нас» и буквально означающее: «достать на лодке нас», «переплыть к нам на лодке». Это слово, обычно употребляемое как вызов неприятелю переплыть реку, спрягается по всем многочисленным наклонениям и временам делаварских глаголов. Замечательным в этом являются два момента: во-первых, входящие в состав сложного слова отдельные слова часто претерпевают сокращения с звуковой стороны, так что из них в сложное слово входит часть слова; во-вторых, то, что возникающее таким образом сложное слово, выражающее весьма сложное понятие, выступает с функциональной и структурной стороны как единое слово, а не как объединение самостоятельных слов. В американских языках, говорит Вундт,

сложное слово рассматривается совершенно так же, как и простое, и точно так же склоняется и спрягается.

Нечто аналогичное наблюдали мы и в эгоцентрической речи ребенка. По мере приближения этой формы речи к внутренней речи агглютинация как способ образования единых сложных слов для выражения сложных понятий выступала все чаще и чаще, все отчетливее и отчетливее. Ребенок в своих эгоцентрических высказываниях все чаще обнаруживает параллельно падению коэффициента эгоцентрической речи эту тенденцию к асинтаксическому слипанию слов.

Третья и последняя из особенностей семантики внутренней речи снова может быть легче всего уяснена путем сопоставления с аналогичным явлением в устной речи. Сущность ее заключается в том, что смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают иные законы объединения и слияния друг с другом, чем те, которые могут наблюдаться при объединении и слиянии словесных значений. Мы назвали тот своеобразный способ объединения слов, который мы наблюдали в эгоцентрической речи, влиянием смысла, понимая это слово одновременно в его первоначальном буквальном значении (вливание) и в его переносном, ставшем сейчас общепринятым, значении. Смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют. Что касается внешней речи, то мы наблюдаем аналогичные явления особенно часто в художественной речи. Слово, проходя сквозь какое-либо художественное произведение, вбирает в себя все многообразие заключенных в нем смысловых единиц и становится по своему смыслу как бы эквивалентным всему произведению в целом. Это особенно легко пояснить на примере названий художественных произведений. В художественной литературе название стоит в ином отношении к произведению, чем, например, в живописи или музыке. Оно в гораздо большей степени выражает и увенчивает все смысловое содержание произведения, чем, скажем, название какой-либо картины. Такие слова, как «Дон Кихот» и «Гамлет», «Евгений Онегин» и «Анна Каренина», выражают этот закон влияния смысла в наиболее чистом виде. Здесь в одном слове реально содержится смысловое содержание целого произведения. Особенно ясным примером закона влияния смыслов является название гоголевской поэмы «Мертвые души». Первоначально значение этого слова означает умерших крепостных, которые не исключены еще из ревизских списков и потому могут подлежать купле-продаже, как и живые крестьяне. Это умершие, но числящиеся еще живыми крепостные. В этом смысле и употребляются эти слова на всем протяжении поэмы, сюжет которой построен на скупке мертвых душ. Но, проходя красной нитью через всю ткань поэмы, эти два слова вбирают в себя совершен-

но новый, неизмеримо более богатый смысл, впитывают в себя, как губка морскую влагу, глубочайшие смысловые обобщения отдельных глав поэмы, образов и оказываются вполне насыщенными смыслом только к самому концу поэмы. Но теперь эти слова означают уже нечто совершенно иное по сравнению с их первоначальным значением. «Мертвые души» — это не умершие и числящиеся живыми крепостные, но все герои поэмы, которые живут, но духовно мертвы.

Нечто аналогичное наблюдаем мы — снова в доведенном до предела виде — во внутренней речи. Здесь слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов, расширяя почти безгранично рамки своего значения. Во внутренней речи слово является гораздо более нагруженным смыслом, чем во внешней. Оно, как и название гоголевской поэмы, является концентрированным сгустком смысла. Для перевода этого значения на язык внешней речи пришлось бы развернуть в целую панораму слов влитые в одно слово смыслы. Точно так же для полного раскрытия смысла названия гоголевской поэмы потребовалось бы развернуть ее до полного текста «Мертвых душ». Но подобно тому как весь многообразный смысл этой поэмы может быть заключен в тесные рамки двух слов, так точно огромное смысловое содержание может быть во внутренней речи влито в сосуд единого слова.

Все эти особенности смысловой стороны внутренней речи приводят к тому, что всеми наблюдателями отмечалось как непонятность эгоцентрической или внутренней речи. Понять эгоцентрическое высказывание ребенка невозможно, если не знать, к чему относится составляющее его сказуемое, если не видеть того, что делает ребенок и что находится у него перед глазами. Уотсон говорит о внутренней речи, что, если бы удалось ее записать на пластинке фонографа, она осталась бы для нас совершенно непонятной. Эта непонятность внутренней речи, как и ее сокращенность, является фактом, отмечаемым всеми исследователями, но еще ни разу не подвергавшимся анализу. Между тем анализ показывает, что непонятность внутренней речи, как и ее сокращенность, является производным очень многих факторов, суммарным выражением самых различных феноменов. Уже все, отмеченное выше, как своеобразный синтаксис внутренней речи, редуцирование ее фонетической стороны, ее особый семантический строй в достаточной мере объясняет и раскрывает психологическую природу этой непонятности. Но мы хотели бы остановиться еще на двух моментах, которые более или менее непосредственно обусловливают эту непонятность и скрываются за ней. Из них первый представляется как бы интегральным следствием всех перечисленных выше моментов и непосредственно вытекает из функционального своеобразия внутренней речи. По самой своей функции эта речь не предназначена для сообщения, это речь для себя, речь, протекающая совершенно в иных внутренних условиях, чем внешняя, и выполняющая со-

вершенно иные функции. Поэтому следовало бы удивляться не тому, что эта речь является непонятной, а тому, что можно ожидать понятности внутренней речи. Второй из моментов, обусловливающих непонятность внутренней речи, связан со своеобразием ее смыслового строения. Чтобы уяснить нашу мысль, мы снова обратимся к сопоставлению найденного нами феномена внутренней речи с родственным ему явлением во внешней речи. Толстой в «Детстве», «Отрочестве», «Юности» и в других местах рассказывает о том, как между живущими одной жизнью людьми легко возникают условные значения слов, особый диалект, особый жаргон, понятный только участвовавшим в его возникновении людям. Был свой диалект у братьев Иртеньевых. Есть такой диалект у детей улицы. При известных условиях слова изменяют обычный свой смысл и значение и приобретают специфическое значение, придаваемое им определенными условиями их возникновения. Но совершенно понятно, что в условиях внутренней речи также необходимо должен возникнуть такой внутренний диалект. Каждое слово во внутреннем употреблении приобретает постепенно иные оттенки, иные смысловые нюансы, которые, постепенно слагаясь и суммируясь, превращаются в новое значение слова. Опыты показывают, что словесные значения во внутренней речи являются всегда идиомами, непереводимыми на язык внешней речи. Это всегда индивидуальные значения, понятные только в плане внутренней речи, которая так же полна «идиотизмов», как и элизий и пропусков.

В сущности, вливание многообразного смыслового содержания в единое слово представляет собой всякий раз образование индивидуального, непереводимого значения, т.е. идиомы. Здесь происходит то, что представлено в приведенном нами выше классическом примере из Достоевского. То, что произошло в разговоре шести пьяных мастеровых и что является исключением для внешней речи, является правилом для внутренней. Во внутренней речи мы всегда можем выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием. И разумеется, при этом значение этого единого названия для сложных мыслей, ощущений и рассуждений окажется непереводимым на язык внешней речи, окажется несоизмеримым с обычным значением того же самого слова. Благодаря этому идиоматическому характеру всей семантики внутренней речи она, естественно, оказывается непонятной и трудно переводимой на наш обычный язык.

На этом мы можем закончить обзор особенностей внутренней речи, который мы наблюдали в наших экспериментах. Мы должны сказать только, что все эти особенности мы могли первоначально констатировать при экспериментальном исследовании эгоцентрической речи, но для истолкования этих фактов мы прибегли к сопоставлению их с аналогичными и родственными фактами в области внешней речи. Это было важно нам не только

как путь обобщения найденных нами фактов и, следовательно, правильного их истолкования, не только как средство уяснить на примерах устной речи сложные и тонкие особенности внутренней речи, но главным образом потому, что это сопоставление показало, что уже во внешней речи заключены возможности образования этих особенностей, и тем самым подтвердило нашу гипотезу о генезисе внутренней речи из эгоцентрической и внешней речи. Важно то, что все эти особенности могут при известных обстоятельствах возникнуть во внешней речи, важно, что это возможно вообще, что тенденции к предикативности, редуцированию фазической стороны речи, к превалированию смысла над значением слова, к агглютинации семантических единиц, к влиянию смыслов, к идиоматичности речи могут наблюдаться и во внешней речи, что, следовательно, природа и законы слова это допускают, делают это возможным. Это, повторяем, является в наших глазах лучшим подтверждением нашей гипотезы о происхождении внутренней речи путем дифференциации эгоцентрической и социальной речи ребенка.

Все отмеченные нами особенности внутренней речи едва ли могут оставить сомнение в правильности основного, наперед выдвинутого нами тезиса о том, что внутренняя речь представляет собой совершенно особую, самостоятельную, автономную и самобытную функцию речи. Перед нами действительно речь, которая целиком и полностью отличается от внешней речи. Мы поэтому вправе ее рассматривать как особый внутренний план речевого мышления, опосредствующий динамическое отношение между мыслью и словом. После всего сказанного о природе внутренней речи, о ее структуре и функции не остается никаких сомнений в том, что переход от внутренней речи к внешней представляет собой не прямой перевод с одного языка на другой, не простое присоединение звуковой стороны к молчаливой речи, не простую вокализацию внутренней речи, а переструктурирование речи, превращение совершенно самобытного и своеобразного синтаксиса, смыслового и звукового строя внутренней речи в другие структурные формы, присущие внешней речи. Точно так же, как внутренняя речь не есть речь минус звук, внешняя речь не есть внутренняя речь плюс звук. Переход от внутренней к внешней речи есть сложная динамическая трансформация — превращение предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь.

Мы можем теперь вернуться к тому определению внутренней речи и ее противопоставлению внешней, которые мы предпослали всему нашему анализу. Мы говорили, что внутренняя речь есть совершенно особая функция, что в известном смысле она противоположна внешней. Мы не соглашались с теми, кто рассматривает внутреннюю речь как то, что предшествует внешней, как ее внутреннюю сторону. Если внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, материализация и объектива-

ция мысли, то здесь мы наблюдаем обратный по направлению процесс, процесс, как бы идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль. Но речь вовсе не исчезает и в своей внутренней форме. Сознание не испаряется вовсе и не растворяется в чистом духе. Внутренняя речь есть все же речь, т.е. мысль, связанная со словом. Но если мысль воплощается в слове во внешней речи, то слово умирает во внутренней речи, рождая мысль. Внутренняя речь есть в значительной мере мышление чистыми значениями, но, как говорит поэт, мы «в небе скоро устаем». Внутренняя речь оказывается динамическим, неустойчивым, текучим моментом, мелькающим между более оформленными и стойкими крайними полюсами изучаемого нами речевого мышления: между словом и мыслью. Поэтому истинное ее значение и место могут быть выяснены только тогда, когда мы сделаем еще один шаг по направлению внутрь в нашем анализе и сумеем составить себе хотя бы самое общее представление о следующем и твердом плане речевого мышления.

Этот новый план речевого мышления есть сама мысль. Первой задачей нашего анализа является выделение этого плана, вычленение его из того единства, в котором он всегда встречается. Мы уже говорили, что всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, имеет движение, сечение, развертывание, устанавливает отношение между чем-то и чем-то, одним словом, выполняет какую-то функцию, работу, решает какую-то задачу. Это течение и движение мысли не совпадают прямо и непосредственно с развертыванием речи. Единицы мысли и единицы речи не совпадают. Один и другой процессы обнаруживают единство, но не тождество. Они связаны друг с другом сложными переходами, сложными превращениями, но не покрывают друг друга, как наложенные друг на друга прямые линии. Легче всего убедиться в этом в тех случаях, когда работа мысли оканчивается неудачно, когда оказывается, что мысль не пошла в слова, как говорит Достоевский. Мы снова воспользуемся для ясности литературным примером, сценой наблюдений одного героя Глеба Успенского. Сцена, где несчастный ходок, не находя слов для выражения огромной мысли, владеющей им, бессильно терзается и уходит молиться угоднику, чтобы бог дал понятие, оставляет невыразимо тягостное ощущение. И однако, по существу то, что переживает этот бедный пришибленный ум, ничем не разнится от такой же муки слова в поэте или мыслителе. Он и говорит почти теми же словами: «Я бы тебе, друг ты мой, сказал вот как, эстолького вот не утаил бы, да языка-то нет у нашего брата... вот что я скажу, будто как по мыслям и выходит, а с языка-то не слезает. То-то и горе наше дурацкое». По временам мрак сменяется мимолетными светлыми промежутками; мысль уясняется для несчастного, и ему, как поэту, кажется, вот-вот «приемлет тайна лик знакомый». Он приступает к объяснению:

«— Ежели я, к примеру, пойду в землю, потому я из земли вышел, из земли. Ежели я пойду в землю, например, обратно, каким же, стало быть, родом можно с меня брать выкупные за землю?

— А-а, — радостно произнесли мы.

— Погоди, тут надо еще бы слово... Видите ли, господа, как надо-то... — Ходок поднялся и стал посреди комнаты, приготовляясь отложить на руке еще один палец. — Тут самого-то настоящего-то еще нисколько не сказано. А вот как надо: почему, например... — но здесь он остановился и живо произнес: — Душу кто тебе дал?

— Бог.

— Верно. Хорошо. Теперь гляди сюда...

Мы было приготовились глядеть, но ходок снова запнулся, потеряв энергию, и, ударив руками о бедра, почти в отчаянии воскликнул:

— Нет! Ничего не сделаешь! Все не туды... Ах, боже мой! Да тут я тебе скажу нешто столько! Тут надо говорить вона откудова! Тут о душе-то надо — эва сколько! Нету, нету!»

В этом случае отчетливо видна грань, отделяющая мысль от слова, непереходимый для говорящего рубикон, отделяющий мышление от речи. Если бы мысль непосредственно совпадала в своем строении и течении со строением и течением речи, такой случай, который описан Успенским, был бы невозможен. Но на деле мысль имеет свое особое строение и течение, переход от которого к строению и течению речи представляет большие трудности не для одного только героя рассказанной выше сцены. С этой проблемой мысли, скрывающейся за словом, столкнулись, пожалуй, раньше психологов художники сцены. В частности, в системе Станиславского мы находим такую попытку воссоздать подтекст каждой реплики в драме, т.е. раскрыть стоящие за каждым высказыванием мысль и хотение. Обратимся снова к примеру.

Чацкий говорит Софье:

— Блажен, кто верует, тепло ему на свете.

Подтекст этой фразы Станиславский раскрывал как мысль: «Прекратим этот разговор». С таким же правом мы могли бы рассматривать ту же самую фразу как выражение другой мысли: «Я вам не верю. Вы говорите утешительные слова, чтобы успокоить меня». Или мы могли бы подставить еще одну мысль, которая с таким же основанием могла найти свое выражение в этой фразе: «Разве вы не видите, как вы мучаете меня. Я хотел бы верить вам. Это было бы для меня блаженством». Живая фраза, сказанная живым человеком, всегда имеет свой подтекст, скрывающуюся за ней мысль. В примерах, приведенных выше, в которых мы стремились показать несовпадение психологического подлежащего и сказуемого с грамматическим, мы оборвали наш анализ, не доведя его до конца. Одна и та же мысль может быть

выражена в различных фразах, как одна и та же фраза может служить выражением для различных мыслей. Само несовпадение психологической и грамматической структуры предложения определяется в первую очередь тем, какая мысль выражается в этом предложении. За ответом: «Часы упали», последовавшим за вопросом: «Почему часы стоят?», могла стоять мысль: «Я не виновата в том, что они испорчены, они упали». Но та же самая мысль могла быть выражена и другими фразами: «Я не имею привычки трогать чужие вещи, я тут вытирала пыль». Если мысль заключается в оправдании, она может найти выражение в любой из этих фраз. В этом случае самые различные по значению фразы будут выражать одну и ту же мысль.

Мы приходим, таким образом, к выводу, что мысль не совпадает непосредственно с речевым выражением. Мысль не состоит из отдельных слов — так, как речь. Если я хочу передать мысль, что я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя, отдельно то, что он без башмаков, отдельно то, что он бежит. Я вижу все это вместе в едином акте мысли, но я расчленяю это в речи на отдельные слова. Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объему, чем отдельное слово. Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. То, что в мысли содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно. Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов. Поэтому процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах. Именно потому, что мысль не совпадает не только со словом, но и со значениями слов, в которых она выражается, путь от мысли к слову лежит через значение. В нашей речи всегда есть задняя мысль, скрытый подтекст. Так как прямой переход от мысли к слову невозможен, а всегда требует прокладывания сложного пути, возникают жалобы на несовершенство слова и ламентации по поводу невыразимости мысли:

Как сердцу высказать себя,
Другому как понять тебя...

или:

О, если б без слова сказаться душой было можно!

Для преодоления этих жалоб возникают попытки плавить слова, создавая новые пути от мысли к слову через новые значения слов. Хлебников сравнивал эту работу с прокладыванием

пути из одной долины в другую, говорил о прямом пути из Москвы в Киев не через Нью-Йорк, называл сам себя путейцем языка.

Опыты учат, что, как мы говорили выше, мысль не выражается в слове, но совершается в нем. Но иногда мысль не совершается в слове, как у героя Успенского. Знал ли он, что хочет подумать? Знал, как знают, что хотят запомнить, хотя запоминание не удается. Начал ли он думать? Начал, как начинают запоминать. Но удалась ли ему мысль как процесс? На этот вопрос надо ответить отрицательно. Мысль не только внешне опосредуется знаками, но и внутренне опосредуется значениями. Все дело в том, что непосредственное общение сознаний невозможно не только физически, но и психологически. Это может быть достигнуто только косвенным, опосредствованным путем. Этот путь заключается во внутреннем опосредствовании мысли сперва значениями, а затем словами. Поэтому мысль никогда не равна прямому значению слов. Значение опосредствует мысль на ее пути к словесному выражению, т.е. путь от мысли к слову есть непрямой, внутренне опосредствованный путь.

Нам остается, наконец, сделать последний, заключительный шаг в нашем анализе внутренних планов речевого мышления. Мысль — это еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную, аффективно-волевую подоплеку. Это раскрытие мотивов, приводящих к возникновению мысли и управляющих ее течением, можно проиллюстрировать на использованном уже нами примере раскрытия подтекста при сценической интерпретации какой-либо роли. За каждой репликой героя драмы стоит хотение, как учит Станиславский, направленное к выполнению определенных волевых задач. То, что в данном случае приходится воссоздавать методом сценической интерпретации, в живой речи всегда является начальным моментом всякого акта словесного мышления. За каждым высказыванием стоит волевая задача. Поэтому параллельно тексту пьесы Станиславский намечал соответствующее каждой реплике хотение, приводящее в движение мысль и речь героя драмы. Приведем для примера текст и подтекст для нескольких реплик из роли Чацкого в интерпретации Станиславского.

Текст пьесы — реплики	Параллельно намечаемые хотения
С о ф ь я,	
Ах, Чацкий, я вам очень рада.	Хочет скрыть замешательство.
Ч а ц к и й,	
Вы рады, в добрый час. Однако искренно кто ж радуется этак?	Хочет усовестить насмешкой. Как вам не стыдно!
Мне кажется, что напоследок, Людей и лошадей знобя, Я только тешил сам себя.	Хочет вызвать на откровенность.
Л и з а,	
Вот, сударь, если бы вы были за дверями, Ей-богу, нет пяти минут,	Хочет успокоить.
Как поминали вас мы тут, Сударыня, скажите сами!	Хочет помочь Софье в трудном положении.
С о ф ь я,	
Всегда, не только что теперь Не можете вы сделать мне упрека.	Хочет успокоить Чацкого. Я ни в чем не виновата!
Ч а ц к и й,	
Положимте, что так. Блажен, кто верует, Тепло ему на свете.	Прекратим этот разговор! и т.д.

При понимании чужой речи всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника. Но и понимание мысли собеседника без понимания его мотива, того, ради чего высказывается мысль, есть неполное понимание. Точно так же в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда раскрываем этот последний и самый утаенный внутренний план речевого мышления: его мотивацию.

На этом и заканчивается наш анализ. Попытаемся окинуть единым взглядом то, к чему мы были приведены в его результате. Речевое мышление предстало нам как сложное динамическое целое, в котором отношение между мыслью и словом обнаружилось как движение через целый ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому. Мы вели наш анализ от самого внешнего плана к самому внутреннему. В живой драме речевого мышления движение идет обратным путем — от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах. Было бы, однако,

неверным представлять себе, что только этот единственный путь от мысли к слову всегда осуществляется на деле. Напротив, возможны самые разнообразные, едва ли исчислимые при настоящем состоянии наших знаний в этом вопросе прямые и обратные движения, прямые и обратные переходы от одних планов к другим. Но мы знаем уже и сейчас в самом общем виде, что возможно движение, обрывающееся на любом пункте этого сложного пути в том и другом направлении: от мотива через мысль к внутренней речи; от внутренней речи к мысли; от внутренней речи к внешней и т.д. В наши задачи не входило изучение всех этих многообразных, реально осуществляющихся движений по основному тракту от мысли к слову. Нас интересовало только одно — основное и главное: раскрытие отношения между мыслью и словом как динамического процесса, как пути от мысли к слову, как совершения и воплощения мысли в слове.

* * *

Мы шли в исследовании несколько необычным путем. В проблеме мышления и речи мы пытались изучить ее внутреннюю сторону, скрытую от непосредственного наблюдения. Мы пытались подвергнуть анализу значение слова, которое для психологии всегда было другой стороной Луны, неизученной и неизвестной. Смысловая и вся внутренняя сторона речи, которой речь обращена не вовне, а кнутри, к личности, оставалась до самого последнего времени для психологии неведомой и неисследованной землей. Изучали преимущественно фазическую сторону речи, которой она обращена к нам. Поэтому отношения между мыслью и словом понимались при самом различном истолковании как константные, прочные, раз навсегда закрепленные отношения вещей, а не внутренние, динамические, подвижные отношения процессов. Основной итог нашего исследования мы могли бы поэтому выразить в положении, что процессы, которые полагались связанными неподвижно и единообразно, на деле оказываются подвижно связанными. То, что почиталось прежде простым построением, оказалось в свете исследования сложным. В нашем стремлении разграничить внешнюю и смысловую сторону речи, слово и мысль не заключено ничего, кроме стремления представить в более сложном виде и в более тонкой связи то единство, которое на самом деле представляет собой речевое мышление. Сложное строение этого единства, сложные подвижные связи и переходы между отдельными планами речевого мышления возникают, как показывает исследование, только в развитии. Отделения значения от звука, слова от вещи, мысли от слова являются необходимыми ступенями в истории развития понятий.

Мы не имели никакого намерения исчерпать всю сложность структуры и динамики речевого мышления. Мы только хотели дать первоначальное представление о грандиозной сложности этой динамической структуры, и притом представление, основанное на экспериментально добытых и разработанных фактах, их теоретическом анализе и обобщении. Нам остается только резюмировать в немногих словах то общее понимание отношений между мыслью и словом, которое возникает у нас в результате всего исследования.

Ассоциативная психология представляла себе отношение между мыслью и словом как внешнюю, образующуюся путем повторения связь двух явлений, в принципе совершенно аналогичную возникающей при парном заучивании ассоциативной связи между двумя бессмысленными словами. Структурная психология заменила это представление представлением о структурной связи между мыслью и словом, но оставила неизменным постулат о неспецифичности этой связи, поместив ее в один ряд с любой другой структурной связью, возникающей между двумя предметами, например между палкой и бананом в опытах с шимпанзе. Теории, которые пытались иначе решить этот вопрос, поляризовались вокруг двух противоположных учений. Один полюс образует чисто бихевиористское понимание мышления и речи, нашедшее свое выражение в формуле: мысль есть речь минус звук. Другой полюс представляет крайне идеалистическое учение, развитое представителями вюрцбургской школы и А. Бергсоном о полной независимости мысли от слова, об искажении, которое вносит слово в мысль. «Мысль изреченная есть ложь» — этот тютчевский стих может служить формулой, выражающей самую суть этих учений. Отсюда возникает стремление психологов отделить сознание от действительности и, говоря словами Бергсона, разорвав рамку языка, схватить наши понятия в их естественном состоянии, в том виде, в каком их воспринимает сознание, — свободными от власти пространства. Все эти учения вместе взятые обнаруживают одну общую точку, присущую всем почти теориям мышления и речи: глубочайший и принципиальный антиисторизм. Все они колеблются между полюсами чистого натурализма и чистого спиритуализма. Все они одинаково рассматривают мышление и речь вне истории мышления и речи.

Между тем только историческая психология, только историческая теория внутренней речи способна привести нас к правильному пониманию этой сложнейшей и грандиознейшей проблемы. Мы пытались идти именно этим путем в нашем исследовании. То, к чему мы пришли, может быть выражено в самых немногих словах. Мы видели, что отношение мысли к слову есть живой процесс рождения мысли в слове. Слово, лишенное мысли, есть прежде всего мертвое слово. Как говорит поэт:

И как пчелы в улье опустелом,
Дурно пахнут мертвые слова.

Но и мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью, «туманом, звоном и зиянием», как говорит другой поэт. Гегель рассматривал слово как бытие, оживленное мыслью. Это бытие абсолютно необходимо для наших мыслей.

Связь мысли со словом не есть изначальная, раз навсегда данная связь. Она возникает в развитии и сама развивается. «Вначале было слово». На эти евангельские слова Гете ответил устами Фауста: «Вначале было дело», желая тем обесценить слово. Но, замечает Гутцман, если даже вместе с Гете не оценивать слишком высоко слово как таковое, т.е. звучащее слово, и вместе с ним переводить библейский стих «Вначале было дело», то можно все же прочитать его с другим ударением, если взглянуть на него с точки зрения истории развития: вначале было дело. Гутцман хочет этим сказать, что слово представляется ему высшей ступенью развития человека по сравнению с самым высшим выражением действия. Конечно, он прав. Слово не было вначале. Вначале было дело. Слово образует скорее конец, чем начало развития. Слово есть конец, который венчает дело.

Мы не можем в заключение нашего исследования не остановиться в немногих словах на тех перспективах, которые раскрываются за его порогом. Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, — к проблеме сознания. Наше исследование все время имело в виду, как уже сказано, ту сторону слова, которая, как другая сторона Луны, оставалась неведомой землей для экспериментальной психологии. Мы старались исследовать отношение слова к предмету, к действительности. Мы стремились экспериментально изучить диалектический переход от ощущения к мышлению и показать, что в мышлении иначе отражена действительность, чем в ощущении, что основной отличительной чертой слова является обобщенное отражение действительности. Но тем самым мы коснулись такой стороны в природе слова, значение которой выходит за пределы мышления как такового и которая во всей своей полноте может быть изучена только в составе более общей проблемы: слова и сознания. Если ощущающее и мыслящее сознание располагает разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания. Поэтому мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания. Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого, сознание», если «проклятие материи, проклятие движущихся слоев воздуха изначально тяготеет над чистым сознанием», то очевидно, что

не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Л. Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания.

Литература

1. Пиаже. Речь и мышление ребенка. Госиздат, 1932.
2. Э. Блейлер. Аутистическое мышление. Одесса, 1927.
3. J. Piaget. La représentation du monde chez l'enfant. Librairie Félix Alcan, 1926.
4. J. Piaget. La causalité physique chez l'enfant. Librairie Félix Alcan, 1927.
5. В.И. Ленин. Конспект книги Гегеля «Наука логики». Философские тетради. Изд. ЦК ВКП(б). 1934.
6. C. und W. Stern. Die Kindersprache. 4 Auflage, Verlag v. J.A. Barth, 1928.
7. Г. Фолькельт. Экспериментальная психология дошкольника. Госиздат, 1930.
8. E. Meumann. Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde. Philosophische Studien. B. XX.
9. W. Stern. Person und Sache. I. Band, Verlag v. J. A. Barth. Leipzig, 1905.
10. W. Köhler. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. 2 Auflage, Berlin, 1921.
11. R.M. Yerkes and E.W. Learned. Chimpansee Intelligence and its vocal expression. Baltimore, 1925.
12. В.М. Боровский. Введение в сравнительную психологию. 1927.
13. К. Бюлер. Духовное развитие ребенка. 1924.
14. W. Köhler. Aus Psychologie des Schimpanzen. Psychologische Forschung, I, 1921.
15. K. Delacroix. Le langage et la pensée, 1924.
16. R.M. Yerkes. The mental life of the monkeys and apes. Behaviour monographs, 1916, III — 1.
17. L. Levy-Bruhl. Les fonctions mentales dans les societes primitives, 1922.
18. G. Kafka. Handbuch der vergleichenden Psychologie, B. I, Abt. I, 1922.
19. K. v. Frisch. Die Sprache der Bienen, 1928.

20. Ch. Bühler. Soziologische und psychologische Studien uber das erste Lebensjahr, 1927.
21. В. Штерн. Психология раннего детства, 1922.
22. K. Bühler. Abris der geistigen Entwicklung des Kindes, 1923.
23. K. Koffka. Grundlagen der psychischen Entwicklung. 2 Auflage, 1925.
24. Дж. Уотсон. Психология как наука о поведении, 1926.
25. Thorndike. The mental life of monkeys, 1901.
26. К. Маркс. Капитал. Т. 1. М., 1920.
27. Плеханов. Очерки по истории материализма. Изд. 3, 1922.
28. Энгельс. Диалектика природы. «Архив Маркса и Энгельса». Т. II. 1925.
29. J. Piaget. Le langage et pensée chez l'enfant, 1923.
30. F. Rimat. Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchmetode, 1925.
31. А. Гезелл. Педология раннего возраста, 1932.
32. Л. Леви-Брюль. Первобытное мышление, 1930.
33. К. Гроос. Душевная жизнь ребенка, 1916.
34. Э. Кречмер. Медицинская психология, 1927.
35. Ж.И. Шиф. Развитие научных и житейских понятий (диссертация).
36. Л.Н. Толстой. Педагогические статьи. Изд. Кушнерева и К°, 1903.
37. J. Piaget. Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire. Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire, Nr. Paris, 1933.
38. Дипломные работы студентов Ленинградского педагогического института им. Герцена (Арсеньевой, Заболотновой, Канушиной, Чантурия, Эфес, Нейфец и др.).
39. О. Кюльпе. Современная психология мышления. Новые идеи в философии, № 16, 1914.
40. Л.С. Выготский. Педология подростка. Учгиз, 1931.
41. A. Lemaitre. Observations sur le langage intérieur des enfants. Archives de Psychologie, 4, 1905.

Конкретная психология человека

NB Слово история (историческая психология) у меня означает 2 вещи: 1) общий диалектический подход к вещам — в этом смысле всякая вещь имеет свою историю, в этом смысле Маркс: одна наука — история (Архив, с. X)[1], естествознание = история природы, естественная история; 2) **история в собственном смысле**, т. е. история человека. Первая история = диалектический, вторая — исторический материализм. Высшие функции в отличие от низших подчинены историческим закономерностям в своем развитии (ср. характер у греков и у нас). Все своеобразие психики человека в том, что в ней **соединены** (синтез) одна и другая истории (эволюция + история). То же в детском развитии (ср. 2 линии)[2].

* * *

Конструктивный метод имеет 2 смысла: 1) изучает не естественные структуры, а конструкции, 2) не анализирует, а конструирует процесс (contra[1] метод застижения врасплох — анализ, тахистоскоп; contra систематический метод вюрцбуржцев). Но познавательная конструкция в эксперименте соответствует реальной конструкции самого процесса. Это основной принцип.

NB Бергсон (см. сб. Челпанову, 109)[3].

Интеллект и орудия.

$$\frac{\text{Интеллект} \leftrightarrow \text{инстинкт}}{\text{орудия} \leftrightarrow \text{органы}}$$

В психологии человека тоже *homo faber*[2].

Орудия вне себя, органы в себе.

Сущность интеллекта — в орудиях. Инстинкт — способность

[1]Против *(лат)*.

[2]Человек работающий *(лат)*.

использовать и строить организованные[4] инструменты; интеллект — инорганизованные. Свои достоинства и недостатки.

Но психологическая конструктивная деятельность (воля) есть нечто принципиально новое — синтез той и другой деятельности, ибо создаются с помощью внешнего — неорганизованного — средства органические конструкции, функции в мозгу, строятся инстинкты. Ср. Ухтомский: система неврологических функций — есть орган. В этом смысле человек при помощи инструментальной деятельности *строит* новые органы, но органические.

Жане (кн. 6 с. 425[5]) называет величайшей иллюзией неотличение речи от других реакций (приспособлений к природе). Это ошибка Уотсона: речь = двигательный навык, как плавание и игра в гольф. Именно *не такой:* проблема вербализованного поведения — центральная проблема всей истории культурного развития ребенка.

NB Мы знаем общий закон: раньше средство воздействия на других, потом на себя. В этом смысле все культурное развитие проходит 3 ступени: в себе, для других, для себя (ср. указательный жест — вначале просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее действие; потом мать понимает его как указание; потом ребенок начинает указывать). Ср. Ш. Бюлер: портрет ребенка с указательным жестом[6]. Это уже для себя. Ср. Marx: Петр и Павел[7]. Через других мы становимся собой. В чисто логической форме сущность процесса культурного развития в этом и состоит. Marx: о классе[8]. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она прежде являет свое в себе для других. Это есть процесс становления личности. Отсюда понятно, *почему* с необходимостью все внутреннее в высших функциях было внешним: т. е. было для других тем, что ныне есть для себя. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего. Ср. проблему интериоризации у Жане и Кречмера (Бюлера): перенос отбора, пробования внутрь (и при этом не замечают того, что отбор производит сама личность). *Не эта* внешность имеется в виду у нас. Для нас сказать о процессе *внешний* значит сказать социальный[9]. Всякая высшая психологическая функция была внешней — значит она была социальной; раньше чем стать функцией, она была социальным отношением двух людей. Средства воздействия на себя — первоначально средство воздействия на других и других на личность.

В общей форме: *отношение между высшими психологическими функциями было некогда реальным отношением между людьми.* Я отношусь к себе так, как люди относились ко мне. Размышление — спор (Болдуин, Пиаже); мышление — речь (разговор с собой); слово, по Жане, было командой для других; подражание, изменение функции привело его к отделению от действия (3, с.

155 и след.[10])[1]. *Оно есть всегда команда*[11]. Поэтому — основное средство овладения. Но откуда волевая функция слова у нас, почему слово *подчиняет* себе моторные реакции? Откуда власть слова над поведением? Из реальной функции командования. За психологической властью слова над психологическими функциями стоит реальная власть шефа и подчиненного. *Отношение психологических функций генетически соотнесены с реальными отношениями между людьми: регуляция словом, вербализованное поведение = власть — подчинение.*

Отсюда: речь[2] центральная функция — социальной связи + психологическое средство. Ср. непосредственное и опосредствованное отношение с людьми. *Отсюда* экскурс: подражание и социальное разделение функций, как механизм модификации и трансформации функций.

Отсюда пример Леонтьева с трудом: то, что делают надсмотрщик и раб — соединяется в одном человеке: это механизм произвольного внимания и труда.

Отсюда тайна волевого усилия — не мускульного, не духовного — сопротивление организма команде.

Отсюда недооценка у меня роли шепота, секрета и других социальных функций. Я игнорировал внешнее отмирание речи.

Отсюда у ребенка шаг за шагом можно проследить эту смену в себе, для других, для себя в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом (отношением к вещи) в себе (объективная связь, а если ее нет — ничего нет); затем мать его функционально использует как слово; затем ребенок.

Пиаже: появление спора = появление речевого мышления. *Все* формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психологическими функциями. *Общий закон: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды,* в двух планах — сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихологическая, затем — внутри ребенка. Ср.: la loi du decalage[3] y Piaget. Это — к произвольному вниманию: памяти etc., etc. *Это — закон.*

Ср. указание другому, себе; коготь рыси — другому — себе.

Ср. письмо — себе во времени и другому; читать свою записку — писать для себя — значит отнестись к себе как к другому. Etc., etc. *Это общий закон для всех высших психологических функций.*

Конечно переход извне внутрь трансформирует процесс.

[1]Схема: вначале человек кричит и сражается, подражающий делает то же, потом один кричит и не сражается, другой сражается и не кричит: начальник и подчиненный [сноска Выготского].

[2]И закон вербализации у Жане [сноска Выготского].

[3]Закон декалажа *(фр.)*.

За всеми высшими функциями и их отношением стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей. Homo duplex[1]. *Отсюда* принцип и метод *персонификации* в исследовании культурного развития, т. е. разделения функций *между* людьми, персонификации функций: например, произвольное внимание: один овладевает — другой овладеваем. *Разделение снова надвое того, что слито в одном* (ср. современный труд), экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) *в маленькую драму*. Ср. Полицер: *психология в терминах драмы*[12].

Слово социальный в применении к нашему предмету имеет много значений: 1) самое общее — все культурное социально; 2) знак — *вне* организма, как орудие, средство социальное; 3) все высшие функции сложились в филогенезе не биологически, а социально; 4) самое грубое — значение — их механизм есть слепок с социального. *Они — перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка,* основа социальной структуры личности. Их состав, генез, функция (способ действия) — одним словом *их природа — социальны*. Даже будучи в личности превращенными в психологические процессы, — они остаются quasi-социальными. Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности.

Парафраз Marx'а: *психологическая* природа человека — совокупность общественных отношений, *перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры*[13]. Marx: о человеке как genus[2]; здесь — об индивиде.

Культурное развитие = социальное развитие *не в буквальном* смысле (развитие свернутых задатков, а часто — извне; роль конструкции, свертывание развитых форм, ср. произвольное внимание, роль экзогении в развитии). Скорее — переход структур извне внутрь: иное отношение онто- и филогенеза, чем в органическом развитии: там филогенез заключен в *потенции* и повторяется в онтогенезе, здесь *реальное взаимодействие между фило- и онтогенезом:* человек как биотип не необходим: чтоб в утробе матери развился человеческий детеныш, эмбрион не взаимодействует с зрелым биотипом. В культурном развитии это взаимодействие — основная движущая сила всего развития (взрослая арифметика и детская, речь etc.).

Общий вывод: если за психологическими функциями стоят генетически отношения людей, то: 1) смешно искать особые центры для высших психологических функций или верховных функций в коре (лобные доли — Павлов); 2) надо объяснять их не из внутренних, органических связей (регуляция), а извне — из

[1]Человек двойной *(лат.)*.

[2]Роде *(лат.)*, т. е. о «родовой» сущности человека.

того, что человек управляет деятельностью мозга извне, через стимулы; 3) они суть не естественные структуры, а конструкции; 4) основной принцип работы высших психических функций (личности) — социальное по типу *взаимодействие*[1] функций, ставшее на место взаимодействия людей. Наиболее полно они могут быть развернуты в форме *драмы*. Экскурс: в конструктивной деятельности сближение стимулов соответствует сближению мозговых процессов, двум формам нервной деятельности: 1) доминанте (катализации) и 2) ассоциации — соответствуют: 1) указание, усиление, ударение и 2) мнемотехника (узелок)[2]. Сближая предметы (стимулы), я сближаю нервные процессы (реакции); действуя вовне, я овладеваю (управляю) самими внутренними процессами. Что значат все организации, регуляции (Басов), структуры по сравнению с этим наивысшим типом овладения — конструктивной деятельностью. Природу произвольного внимания и всякой высшей функции нельзя вывести из индивидуальной психологии. Ср. проблему Autosuggestion[3] и XYZ[4].

Полный пересмотр неврологии высших процессов. Локализация функций, а не центров.

[Листок XYZ] *NB!* Бергсон: память отличает дух от материи. Наличие духа необходимо вообще для всякого интенционального процесса (направленность на прошлое); мы не считаем безразличным для психологического процесса его психическую сторону с несравнимым ни с чем отношением к предмету, но не *чистый дух* и, главное, — не этим двигательная память отличается от недвигательной. *Есть переходные формы, а между духом и материей их нет.* Переходная форма — мнемотехника. Сам Бергсон сближает память духа и мнемотехнику, а Бюлер мнемотехнику с памятью шимпанзе. Вот положение: направленность на определенный единственный раз заучивания может быть, а памяти (воспоминания) нет. Ср. узелок и мотив (я: [знаю, что есть] три черты мнемонических и не знаю, что [они] значат). Ergo: направленность — обязательный спутник воспоминания, а *самостоятельный компонент высшего запоминания* (результат указующей, опосредствующей роли знака).

NB! К социальной природе высших психических функций

Функции слова по Жане раньше разделились и распределились между людьми, потом у личности. В индивидуальном со-

[1]Автостимуляция, «вступление во владение своим телом», овладение [сноска Выготского].

[2]Между строк карандашом вписано: «Концентрация, иррадиация — все имеет свои корреляты».

[3]Самовнушения *(фр.)*.

[4]Имеется в виду следующий лист рукописи с таким обозначением (см. непосредственно ниже), по-видимому, вставка.

знании и поведении невозможно было бы ничего подобного. Раньше из индивидуального поведения выводили социальное (индивид реагирует наедине и в коллективе, подражание обобществляет индивидуальные реакции). Мы из форм коллективной жизни выводим индивидуальные функции. Развитие идет не к социализации, а к *индивидуализации* общественных функций (превращение общественных отношений в психологические функции — ср. речь, социальное prins[1]). Вся психология коллектива в детском развитии в новом свете: спрашивают обычно, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе? Мы спрашиваем: как коллектив создает у того или иного ребенка высшие функции? Раньше предполагали: функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде — в коллективе она упражняется, развертывается, усложняется, повышается, обогащается, тормозится, подавляется etc. Ныне: функция сперва складывается в коллективе в виде отношения детей, — затем становится психологической функцией личности.

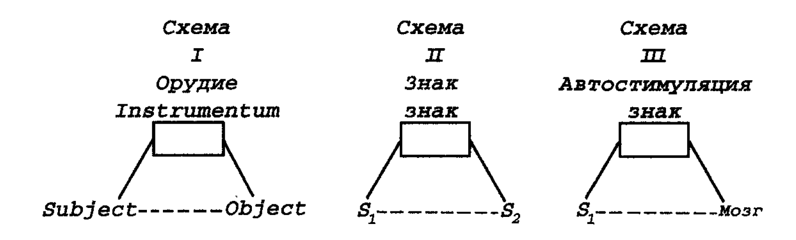
Спор. Раньше: у каждого ребенка есть мышление, из их столкновения рождается спор. Ныне: из спора рождается размышление. То же обо всех функциях [конец листка XYZ].

К постановке основных проблем коллективной психологии (детской) на этой основе: все наоборот тому, как делается.

Ср. заметку на стр. XYZ.

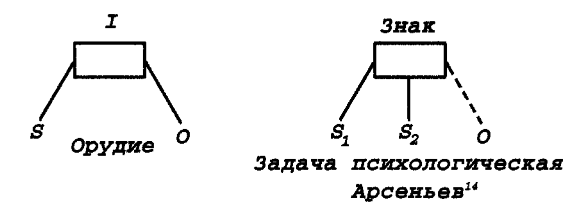
Различать:

Непосредственное и опосредствованное (через знак) отношение к другим. Непосредственно невозможно применить к себе. Опосредствованно — можно. Вначале, следовательно, знак помещается *между* объектом и субъектом, как орудие. Позже — между мной и моей памятью. ***Стимул-объект операции не есть объект воздействия стимула-орудия: это главнейшее отличие знака от орудия. Объект воздействия инструментального стимула — мозг*** (схема 1):



[1]Так в рукописи; по-видимому, должно быть princip — начало *(фр.)*.

Конструкция тем отличается от инструментальной операции (Werkzeugdenker)[1], что она двупланна, двуобъектна (схема 2):



Если S1 и S2 в одном лице, то у операции всегда два объекта: *мозг и объект психологической задачи (запомнить etc.).* В сущности, это обусловлено тем, что S не [есть] орудие (т. е. не физически действует), а что задача *психологически* воздействует (не на предмет, а на поведение). Если объект чужой мозг, то все легко. Трудно, когда объект — свой мозг.

Надо отказаться от скрытого отождествления психологической операции и моторной (запомнить = схватить).

Таким образом, инструментальная операция есть всегда социальное воздействие на себя, при помощи средств социальной связи и раскрывается в полной форме социального отношения двух людей. Раньше мы учитывали: объект операции, орудие. А ныне — и объект воздействия *стимула. Стимул не действует на объект операции. Замыкающий и исполнительный механизм — воля — результат социальных отношений: приказ, условие («один кричит, другой сражается» — Жане). Между* чем и чем вдвигается знак: *между человеком и его мозгом.* Он поддерживает операцию, направленную на объект. Но *его* объектом является сама операция, нервный процесс. Итак, основа инструментальной операции — соединение Петра и Павла в одном лице. Отношение stimul'а-объекта и stimul'а-средства — [это отношение:] натурально психологического и искусственно построенного.

Социогенез — ключ к высшему поведению. Здесь мы найдем *психологическую* функцию слова (а не биологическую). Социогенетический метод.

Автостимуляция — частный случай (чрезвычайно своеобразный) социальной стимуляции: socio-personnelles[2] — по Janet (ср. функция общения в размышлении. — Наторп.).

Сигнификация: человек извне создает связи, управляет моз-

[1]В рукописи, по-видимому, описка и должно быть: Werkzeugdenken — инструментальное мышление *(нем.)* — термин К. Бюлера (ср.: Собр. соч., т. 2, с. 103 и др.).

[2]Общественно-личностной *(фр.).*

гом и через мозг — телом. Внутреннее отношение функций и слоев мозга, как основной регулятивный принцип в нервной деятельности, *заменяется* социальными отношениями вне человека и в человеке (овладение чужим поведением), как новым регулятивным принципом. Но как вообще возможно создание связей и регулятивных отношений между центрами и функциями *извне?* Эта возможность дана в двух моментах (их встрече): 1) механизм условного рефлекса (он, по Павлову — мозговой механизм, *по Ухтомскому — орган!* — конструируется извне) и 2) факт социальной жизни, т. е. изменения природы, ergo[1] и природных связей, и ***взаимодействия особей иного порядка, чем общение иных предметов.*** Отсюда — три ступени: 1) условный рефлекс — механизм, созданный извне, но = копия природных связей, соответствует пассивному приспособлению; 2) домашние животные (раб?), сам человек = домашнее животное (Турнвальд)[15] = пассивное образование связей извне; 3) активное участие в завязывании связей + автостимуляция, как частный случай социальной стимуляции. Ср. instrumentum vocale, semivocale и mutum[2] — Последний соответствует активному приспособлению к природе = психологии человека. ***Вопрос упирается в личность.*** Павлов ***сравнивает нервную систему с телефоном, но все своеобразие психологии человека — в том, что в нем в одном существе соединены телефон и телефонистка,*** т. е. — аппарат и управление им человеком. Через механизм условного рефлекса природа управляет человеком, но природные связи могут обусловить любые и всевозможные связи поведения, кроме изменения самой природы. В природных связях не заключена необходимость работы и трудовой деятельности.

Что такое телефонистка (элиминируем механистичность сравнения и знак +)? Скажут: душа, психея, недаром *телефонистка.* Ср. Stern: Injen. + Masch. Ine.[3]. Не то. Правда, нельзя понять деятельность *любого* нервного аппарата ***без человека. Это мозг — человека. Это рука человека.*** В этом суть. ***Например, жребий, узелок — телефонная связь, замкнутая телефонисткой***[16].

Идея Павлова в том и заключается, чтоб показать, что то, что думали — делает телефонистка (душа), делает сам аппарат (тело, мозг). *Так,* Ergo: телефонистка — не душа. А что? ***Социальная личность человека. Человека как члена определенной общественной группы.*** Как определенная ***социальная единица. Как существо в себе — для других и — для себя.*** Ср. Lichtenberg и др. *Мне думается и я думаю*[17]. Проблема я: как надо сказать и ребенок: я (ср. Пиаже). Все развитие в том, что развитие функции идет от

[1]Стало быть *(лат.).*

[2]Орудие говорящее, полунемое и немое *(лат.).*

[3]Инженер плюс машина *(нем.).*

мне к *я*. Ср. Lévy-Bruhl. J'en rêverai[1]. Кстати: личность меняет роль отдельных психологических функций, систем, слоев, пластов, устанавливая такие связи, которых в биологии личности нет и не может быть. *Не отношение подкорковых центров к корковым, а социальная структура личности определяет господство тех или иных слоев.* Ср. сон и вождь кафров: 1) у животных функция сна иная, 2) у него [у вождя кафров] *через общественное значение сновидений* (затруднение необъяснимое etc., начатки магии, причинности, анимизма etc.) *сон приобрел регулятивную функцию:* что он увидит во сне — то он сделает. Это реакция личности, а не примитивная; 3) отношение сон : будущее поведение *(регулятивная функция сна)* сводится генетически и функционально к *социальной функции* (маг, совет волхвов, толкователь снов, кто-то, кто бросает жребий — всегда разделено на два лица). *Затем соединяется в одном лице. Реальная история телефонистки (личности)* — в истории Петра и Павла (ср. Маркс: о языке и сознании)[18] — в перенесении социального отношения (между людьми) в психологическое (внутри человека). *Роль имени* у примитива, у ребенка, у[2].

Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, *но и строит себя.* Конструктивизм. Но contra интеллектуализм (ср. художественная конструкция) и механизм (ср. смысловая конструкция).

Задача психологии — изучение реакций личности, т. е. связей типа сон = регулятивные механизмы. Роль религии etc. Каждой идеологии (общественной) соответствует психологическая структура определенного типа — не в смысле субъективного восприятия и носителя идеологии, но в смысле конструкции пластов, слоев и функций личности. Ср. кафр, католик, рабочий, крестьянин. Ср. мои идеи — [отношение] структуры интересов к социальной регуляции поведения. Ср.[3].

Мыслит не мышление, мыслит человек. Это исходная точка зрения [На полях] Фейербах: Деборин — Гегель, XXVI[19].

Что такое человек? Для Гегеля — логический субъект. Для Павлова — сома, организм. Для нас — социальная личность = *совокупность общественных отношений, воплощенная в индивиде* (психологические функции, построенные по социальной структуре). [На полях] Человек есть для Гегеля всегда сознание или самосознание XXXVII[20].

[1]«Я про это увижу сон» *(фр.)*. Ср. выше и далее. См. также в работе Выготского: Развитие высших психических функций. Собр. соч., т. 3, с. 69 и др.

[2]Так в рукописи — фраза обрывается.

[3]В рукописи оставлено свободное место. На полях против него четыре знака вопроса.

Идем дальше. Кафр мог: J'en rêverai, ибо *он активно видит сон,* мы говорим: *мне снится.* Ergo: бывает и *мне,* и *я* во всякой функции, но это реакции примитивные (пассивно-личные) и личности (активноличные).

Еще дальше. Раз *человек мыслит,* спросим: *какой человек* (кафр, римлянин с omen[1] = сон, рационалист Базаров, невротик Фрейда, художник etc, etc.). При одних и тех же законах мышления (ср. Гефдинг: законы ассоциации и мысль), процесс будет разный, смотря по тому, *в каком* человеке он происходит. Ср. не природные (.кора, подкорка etc.), а социальные связи мышления *{его роль у данной личности).* Ср. роль сна. Не все равно — *кто* видит сон, какой человек. Можно: 1) видеть сон с *Я* и с *мне,* 2) по-разному и *то,* и *другое.*

Надо изучать и то, и другое: основа конкретной психологии — связи типа: *«сон кафра»*[21]. Абстрактной: связи типа: сон — *отреагирование (Фрейд, Вундт etc.) наличных раздражителей.*

(Здесь, в идее социальной личности, раскроется *несомненно* роль психики. Возможен ли товар = сверхчувственная вещь (Маркс) без психики? Сущность психики с положительной стороны (с негативной — недоступность другим = внутреннее восприятие, непространственность) интенциональное отношение к предмету. Деборин: *мышление без содержания пусто.* (Ср. Кант: пусты и слепы. Следовательно, изучая мышление, мы изучаем отношение к предметам), [с.] XXVI:[22] «Если под чистым мышлением понимать свободную от всяких чувственных восприятии деятельность разума, то чистое мышление есть фикция, ибо мышление, освобожденное от всех представлений, есть *пустое* мышление»... «Ведь понятия суть ничто иное как переработанные восприятия и представления. Словом, мышлению предшествуют ощущения, восприятия, представления и т. д., а не наоборот. Да само мышление, в смысле высшей его способности образования понятий, категорий, является продуктом исторического развития». Ср. логическое устройство речи [с.] XVI — XVII[23]. *Экскурс:* Я есть социальное отношение *меня* к себе самому.

Дальше прямо: Гете: проблему сделать постулатом (Ср.??[2] проблему творческих синтезов gsttheorie[3] сделала постулатом). То же я с личностью. *Она первичное, что созидается вместе с высшими функциями.*

Отношение сон / будущее поведение (регулятивная функция сна у кафра) есть опосредствованная всей личностью (т. е. сово-

[1]Знак, примета, предзнаменование *(лат.).*

[2] Так в рукописи.

[3]Гештальттеория *(нем.).*

купностью общественных отношений, перенесенных внутрь) связь, а не непосредственная.

Изучение этого у ребенка.

Экскурс! Ср. Полицер: психология = драма. Совпадение: конкретная психология и Дильтей (о Шекспире)[24]. Но драма действительно полна *такого рода связей:* роль страсти, скупости, ревности в *данной* структуре личности. Один характер разложен на два у Макбета — Фрейд.

Драма действительно полна внутренней борьбы, невозможной в органических системах: динамика личности есть драма.

$$\text{Ср.}\ \frac{\text{сон кафра}}{\text{будущее поведение}};$$

во сне жена изменила (Отелло) — убить: трагедия. Драма всегда борьба *таких связей* (долг и чувство, страсть etc.). Иначе не может быть драмы, т. е. *столкновения систем. Психология «гуманизируется».*

Прямо. Роль среды. Для биологии: фактор фенотипических изменений. Механизмы готовы и в количестве изменяются. Социальные связи действуют в качестве природных (ср. домашнее животное). Но это верно лишь для элементарных функций. И они (например восприятие структур формы etc.) не всегда общи у всего человечества. Но если много в элементарных функциях есть общего, — это потому, что есть *у* всех социальных групп и классов много общего. *Не то — высшие: если признать,* что органы создаются извне, регуляция мозга извне, личность = сгусток общественных отношений... связи типа «сон кафра» извне, динамика личности = драма, то *социогенез — единственно верная точка зрения,* т. е. *механизмы созидаются в среде* (конструкции).

Конспект: Личность — совокупность общественных отношений. Высшие психические функции создаются в коллективе. Связи типа: «сон кафра». Содержание личности. Личность как участник драмы. Драма личности[1]. Конкретная психология. [На полях]. Функции меняют свою роль: сон, мышление, практический интеллект.

Моя история культурного развития — абстрактная разработка конкретной психологии[25].

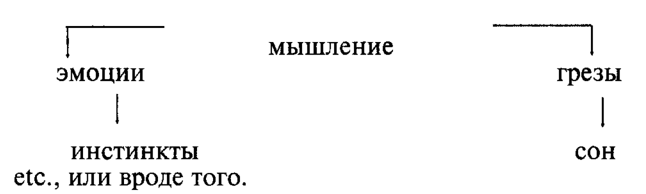
Заключение: Реальная история телефонистки и аппарата: перенесение общественных отношений внутрь. Телефонистка и

[1]Что значат в ней любовь, сон, мышление, искусство? Какой человек мыслит, любит etc.? [сноска Выготского].

аппарат — это только особо сложно регулируемая деятельность (регулятивный принцип). *Личность:* особые формы регуляции.

[На полях] 12.IX.1929

Нет постоянно закрепленной иерархии функций

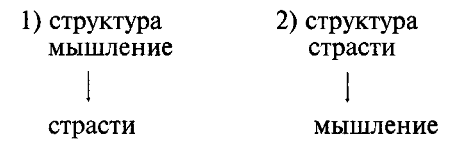


etc., или вроде того.

Ergo: нет закрепленной воли. Хоть есть естественный диапазон возможностей у каждой функции, определяющий сферу ее возможных ролей.

Сравни: природные данные актера (амплуа) определяют круг его ролей, но все же каждая драма (= личность) имеет свои роли. Commedia del'arte: закрепленные роли, играют амплуа (Коломбина, Арлекин etc.), которые меняют драму, но роль одна и та же = самой себе. Драма с закрепленными ролями = представление старой психологии. *Новая:* в круге амплуа — изменение ролей. Сон в драме (личности) кафра — одна *роль,* у невротика — другая: герой и злодей, любовник.

Например: мышление у Спинозы — господин страстей. У Фрейда, у артиста — слуга страстей. Это знают психиатры. Иначе говоря, схематически:



[На полях] Оперировать функциями как далее несводимыми единствами. Ср. Павлов о физике и торможении.

Психиатры это хорошо знают. Все дело в том: *кто мыслит*[26], *какую* роль, функцию в личности выполняет мышление. *Аутистическое мышление от философского отличается не законами мышления, а ролью (этика или онанизм).*

Я: о психологии ролей. Ср. Полицер: драма. Социальная роль (судья, врач) определяет иерархию функций: *т. е. функции изменяют иерархию в различных сферах социальной жизни. Их столкновение = драма. Ср. мою схему интересов*[27]. *Подобная может быть создана для отдельных сфер поведения (Lewin).* Сравни схемы (схема 3):

1) *Судья* (профессиональный комплекс)

Иерархия I

мышление

страсть

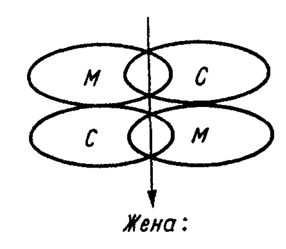
Как человек сочувствую, как судья — осуждаю

Ср. медаль+
расстрел??

2) *Муж (семейный)*

Знаю, что она плоха, но я ее люблю

3) *Драма:*



Знаю, что плоха, но люблю; сочувствую, но осуждаю. Что победит

Задача: у подростков и в тиэн: (конкретная психология) изучать отдельные сферы поведения (комплекс профессиональный etc.), структуру и иерархию функций там, их отношение и столкновение.

Идеал: вот так построен профкомплекс у московского рабочего etc.

Сравнительный метод. Общая патология.

Общие законы сна, мышления (снятая категория) принимают своеобразную форму в разных иерархиях личности. Маркс: без знания отличительных черт — логистика. LIII[28].

Басов: характер организованности. Это отличает науки (механику, химию, биологию, социологию etc.). При этом особый тип организации принимается за первичное понятие: тело, вещество, организм, социо etc.

Телефонистка + аппарат — особый тип организованности, первичное понятие высшей психологии[29]*. Развивается не только аппарат, но и телефонистка. То и другое вместе: все своеобразие детского развития.*

Когда я говорю, что телефонистка + аппарат (особый тип организованности) + саморегуляции: эта регуляция ничуть не мистичнее и не ближе к душе, чем регуляция высшей нервной деятельности мускулов etc., но механизм сложнее: там одна часть тела — другие; то, что регулирует, и то, *что* претерпевает регуляцию, разделено; А регулирует В; но здесь человек, как социальное существо (А) регулирует В (свое поведение или дея-

тельность мозга). Новая и своеобразная регуляция и организация процесса — *я хочу только сказать,* что без человека (= телефонистки) как целого нельзя объяснить деятельность его аппарата (мозга), что *человек управляет мозгом, а не мозг человеком* (социо!), что без человека нельзя понять его поведение, что психологию нельзя излагать в понятиях процессов, но драмы. *Когда Полицер говорит: трудится человек, а не мускул — этим сказано все.* Это можно сказать обо всем поведении человека. *Три положения дополнительно:*

1) Разница между душевно больным и здоровым и между разными душевно больными не столько в том, что а) у душевно больных нарушены законы психической жизни или в) есть то (новые образования), чего нет у здоровых (опухоль). Скорее — у здоровых есть то же, что у больных: бред, подозрения. Beziehungswahn[1], навязчивые идеи, страх etc. Но роль всего этого, иерархия всей системы разная. Т. е. на первый план выдвигается и регулятивные функции получает другая функция, не та, что у нас. *Не бред отличает душевнобольного от нас, а то, что он верит бреду, повинуется, а мы нет. Ср. сон кафра.*

Во всяком случае, это так об истериках, невротиках etc. В другой ситуации завладевает другая система: истерик с врачом и дома.

2) У Фрейда: связь сна с сексуальными функциями не первичная, а связь типа *сон кафра:* у невротика сон обслуживает сексуальное влечение. Но это не общий закон, а закон для невротика. У кафра сон [имеет] иные функции. У аутиста мышление — иное. Это — закон конкретной психологии (т. е. частный hic et nunc[2]), а не общий. Ошибка Фрейда в том, что он принимает одно за другое[30].

3) В развитии ребенка происходит такое смещение систем, типа «*сон кафра*». Сон у годовалого, 7, 15, 70-летнего человека — не одна и та же роль. Часто инфантильное не исчезает, а теряет свою роль, место, значение. Например, при культуризации у кафра сон потерял бы значение. Перемещение роли = перемещение внимания (т. е. центра структуры) — ср. Adler. Психоанализ и Individualepsychologie[3] основаны бессознательно на этом.

Общее: Психология гуманизируется. Наряду с зоопсихологией возникает homopsychologie[4], с научной психологией животных — психология человека. В этом смысл статьи Полицера. В этом суть «драмы». В этом смысл психологии человека. [На полях] *В предисловие к психологии человека.*

Психология животных: [так относится к] психология челове-

[1]Бред отношения *(нем.).*

[2]Здесь и теперь *(лат.).*

[3]Индивидуальная психология *(нем.).*

[4]Психология человека *(нем.).*

ка = [как] фитосоциология и зоосоциология: [относится к] социология человека. Басов: психология *человека внутри* животных неверна. Полицер — нет общей формулы психологии животных и человека. Ессе homo![1]

Какая связь между тремя идеями: телефонистка, инструментальный акт и социальная структура личности? — Человек воздействует на себя по *социальному способу*. Здесь уже дан **способ** овладения поведением и **средства** (т. е. инструментальный акт). А телефонистка и есть идея особой формы регуляции по этому способу.

1) Человек воздействует на человека — необходимо извне, при помощи знаков.

2) Человек воздействует на себя — извне и при помощи знаков, т. е. по социальному способу.

3) Наряду с внутримозговой регуляцией поведения выдвигается автостимуляция, как частный случай социальной стимуляции (телефонистка управляет аппаратом). Нельзя аналогизировать все поведение с деятельностью аппарата. Но аппарат + человек...[2]

Примечания

[1]Архив Маркса и Энгельса, т. II; см.: Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 16, прим.

[2]Ср. неоднократно повторявшуюся Выготским мысль, что особенностью ситуации психического развития ребенка является соединение двух линий: естественного и культурно-исторического развития. См., например, в работе «История развития высших психических функций» (Собр. соч., т. 3, с. 30—34 и др.).

[3]Выготский, по-видимому, имеет в виду работу Павла Попова «Бергсон и его критики» (в сб.: Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве, 1891—1916. Статьи по философии и психологии. М., 1916, с. 101 — 119). В ней находим разбор книги А. Бергсона «Творческая эволюция» с многочисленными цитатами (с. 149—163 французского издания), к которым отсылает нас данный фрагмент работы Выготского. Например: «Изготовление и использование искусственных инструментов — и сегодня центр нашей общественной жизни» (р. 150); «Человек не столько homo sapiens, сколько homo faber» (р. 151); «У животных орудия — только часть их тела. Инструментам [здесь] соответствует инстинкт» (р. 152); «Инстинкт есть врожденное знание о некоторой вещи, интеллект же есть способность изготовлять *неорганические*, т. е. искусственные орудия» (р. 163) и др. Как видим, здесь развернуто обсуждается проводимая Выготским оппозиция «инстинкта» и «интеллекта». У Бергсона, однако, обсуждение ведется в чисто философском, прежде всего гносеологическом плане. Выготский же пытается рассуж-

[1]Се человек! *(лат.)*.

[2]Так в рукописи.

дать как психолог и методолог психологии. Поэтому наряду с фразами, где он целиком следует мысли Бергсона, встречаем не только дальнейшее развитие этих мыслей, но также и коррекцию их и противопоставление им.

[4]Говоря в данном случае «организованные», Выготский имеет в виду, по существу, «организмические», т. е. принадлежащие организму, находящиеся внутри него. Однако, по-видимому, термин «организованные» употреблен в данном контексте не случайно; это не языковая небрежность, но, возможно, желание Выготского подчеркнуть момент специальной, искусственной *организации* и последующего «вращивания» этой организации, «прорастания ее в орган» в случае собственно человеческих форм психической деятельности, и при этом сделать однородным противопоставление их формам, существующим у животных. Поэтому, видимо, его не до конца удовлетворял встречающийся в статье Попова термин «органический», хотя иногда он его и употребляет (см. ниже).

[5]Идентифицировать работу Жане, которую здесь и далее имеет в виду Выготский, не удалось.

[6]См.: Бюлер Ш., Тюдор-Гарт Б. и Гейцер Г. Социальнопсихологическое изучение ребенка первого года жизни / Ред. Л. С. Выготского и А. Р. Лурия. М., 1931, табл. II, рис. 13.

Выготский знал эту работу по ее немецкому изданию 1927 г.

[7]Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 62: «Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода «человек».

[8]Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 183: «Экономические условия превратили сначала массу народонаселения в рабочих. Господство капитала создало для этой массы одинаковое положение и общие интересы. Таким образом, эта масса является уже классом по отношению к капиталу, но еще не для себя самой. В борьбе ...эта масса сплачивается, она конституируется как класс для себя».

[9]Здесь формулируется чрезвычайно важное для всей культурно-исторической теории понимание интериоризации как, прежде всего, перехода от социальных форм отношений между людьми (интерпсихический план) к индивидуальным формам психической деятельности (план интрапсихический), — понимание, которое отличает позицию Выготского как от предшествовавших исследователей, так и от той трактовки интериоризации, которая возобладала в последующей истории психологии.

[10]См. прим. 5.

[11]Эти мысли П. Жане неоднократно повторялись и разъяснялись Выготским впоследствии (см., например: Собр. соч., с. 222—227).

[12]В данном случае Выготский имел в виду работу Ж. Полицера (Politzer G. Critique des fondements de la psychologie. T. 1. P., 1928). Возможно, однако, что Выготский был знаком уже и со следующей, основной психологической работой Полицера «Мифологическая психология и психология научная», вышедшей в 1929 г. в первом номере «Revue de psychologie concréte» (в русском переводе в кн.: Полицер Ж. Избранные философские и психологические труды. М., 1980, особ. с. 245—285).

[13]«...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений». (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 3, с. 3).

[14]Имеется в виду должно быть, неоднократно упоминаемый Выготским случай активного воздействия человека на свою память, приведенный известным исследователем Уссурийского края В. К. Арсеньевым (см., например: Собр. соч., т. 3, с. 73),

[15]Выготский любил повторять мысль Р. Турнвальда, что первым домашним животным был сам человек (см., например: Собр. соч., т. 3, с. 83).

[16]Здесь и далее в своеобразной метафорической форме Выготским проводится фундаментальная для всей культурно-исторической теории мысль о том, что собственно человеческий способ регуляции поведения и психики всегда с необходимостью включает некое специально построенное действие (первоначально разделенное между людьми, а затем выполняемое и отдельным человеком) по «выделыванию» и последующему употреблению особых знаковых объектов в функции средств и способов овладения человеком своей психической деятельностью, ее организации и реорганизации. Принципиально важно при этом, что именно эти «*сигнификативные акты*» (как называл их сам Выготский), или иначе говоря, — особые «*психотехнические действия*», — действия, посредством которых достигается трансформация психического аппарата и изменение законов его функционирования (а не сама по себе, если воспользоваться языком К. Леви-Стросса, «сырая» психика), и должны при последовательном проведении культурно-исторического подхода рассматриваться в качестве действительного «объекта» и «*единицы анализа*» в психологии. Это во многом парадоксальное и для современной психологии положение лишний раз показывает, насколько радикальным и до конца неосознанным и сегодня было намеченное в культурно-исторической теории изменение облика психологической науки. (Ср. соответствующие места второй главы «Истории развития высших психических функций» и других работ Выготского).

[17]Лихтенберг Георг Кристоф (1742—1799) — немецкий писатель, популяризатор науки. Ср. в «Историческом смысле психологического кризиса» (Собр. соч., т. 1, с. 366) и в «Истории развития высших психических функций» (там же, т. 3, с. 85). (В последнем случае цитата дана с ошибкой.)

[18]«Язык так же древен, как и сознание; язык *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым, существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 29).

[19]Выготский имеет в виду предисловие Деборина к первому тому собрания сочинений Гегеля (См.: Гегель Г. В. Ф. Собр. соч., т. 1. М., 1929).

[20]См. прим. 19.

[21]Мысль Выготского, звучащая поразительно современно, хотя бы в свете идей некоторых ведущих постфрейдистских направлений в современной зарубежной психологии, в плане критики представлений ортодоксального психоанализа, начиная с работ основателя аналитической психологии К. Г. Юнга. Как известно, в противовес Фрейду Юнг отрицал редукционистское стремление свести те или иные конкретные факты психической жизни человека к некоторым конечным предельным «причинам», настаивая на изначальности именно самих психических структур (смысловых и динамических) связей. Подобный тезис отстаивали также и представители феноменологического и экзистенциального направле-

ний (ср., например: Сартр в его учении об эмоциях. — В кн.: Психология эмоций. Тексты. М., 1984).

[22]См. прим. 19.

[23]См. прим. 19.

[24]В работе «Исторический смысл психологического кризиса» (Собр. соч., т. 1, с. 289 и др.), обсуждая идею «общей психологии», понимаемой как «методология психотехники» (в широком смысле последнего слова), или как «философия практики», Выготский формулирует как одну из принципиальнейших особенностей такой психологии ее ориентацию на психотехнику в широком смысле этого слова, т. е. на технику практической работы с психикой, ее трансформации, овладения ею, ее развития. «Не Шекспир в понятиях, — пишет Выготский, — как для Дильтея, есть цель такой психологии, но *психотехника* — в одном слове, т. е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением».

[25]Это невероятное для современного читателя заявление Выготского, содержащее прямую оценку Выготским своей концепции, как она сложилась к началу тридцатых годов, т. е. в ее зрелом и классическом виде, только как переходной и во многом компромиссной еще формы реализации идеи конкретной психологии человека, не только свидетельствует о том, насколько свободным и критичным был он в оценке своей работы (по глубине и радикальности мысли он и здесь оставлял далеко позади современных ему и последующих, даже самых «смелых» своих критиков. Ср. воспроизведенные в свое время А. Н. Леонтьевым маргиналии Выготского на одном из томов истории философии Куно Фишера), но намечает также и то направление, в котором видел Выготский «генеральную линию» и перспективу дальнейшего развития культурно-исторической психологии.

Это направление можно было бы обозначить как радикальное преодоление «*академизма*» традиционной психологии. Это должно означать, прежде всего, *отказ от экспериментальной парадигмы исследования,* в рамках которой психолог по существу пытается создать с помощью особой формы инженерной деятельности — «эксперимента» — искусственные условия, при которых стала бы возможной реализация заданного в модели — *идеального и «естественного»,* законосообразно живущего объекта изучения, объекта, который по отношению к реальным «объектам» практики, будь то практика обучения или воспитания, психотерапии или психологического консультирования («педологическая клиника»), — оказывается всегда своего рода «вырожденным», искусственным (лабораторным) и далеким от жизни случаем. Это означает далее переход к совершенно новому типу исследования, которое, в силу фундаментальных особенностей своего «объекта», *культурно-исторического и развивающегося* объекта, и (вытекающих из этого) принципиальных требований своего метода, — *экстериоризации и анализа,* — само должно осуществляться в рамках организации того или иного психотехнического действия, или возможно даже, — некоторой регулярной системы психотехнической практики, выступая в качестве необходимого ее органа, обеспечивающего проектирование, реализацию, воспроизведение и направленное развитие этой практики. Этот проект радикальной перестройки психологии остался в последующей истории психологии по существу нереализованным.

[26]Эту неоднократно повторяемую в данном тексте Выготским мысль

можно найти у многих современных психологов и психотерапевтов постфрейдистской ориентации, например, у представителей так называемого «гуманистического» направления, где ей придается исключительно принципиальное значение. Однако в наиболее ясной и лаконичной форме мысль эту можно встретить, пожалуй, в работах Т. Манна. Так, в предисловии к американскому однотомнику Достоевского (См.: Манн Т. Собр. соч., т. 10), обсуждая вопрос о том, насколько тот факт, что Достоевский был, по-видимому, психически больным (эпилептиком), определяет особенности его литературного творчества, Т. Манн настаивает на том, что не существует и не может существовать прямой и однозначной причинной связи между нозологической характеристикой болезни (даже в случае психической болезни) и особенностями личности человека, общей линией его психического развития. Важно, как формулирует основную свою мысль Т. Манн, знать не то, *какой болезнью* болен человек, но — *какой человек* болен данной болезнью. Сходные ходы мысли встречались уже в ранних работах Выготского, в частности, в работах, посвященных анализу проблемы характера (см., например, работу 1928 г. «К вопросу о динамике детского характера». — Собр. соч., т. 5, с. 153—165 и др.). Ср. также тезис об отсутствии однозначной детерминации развития личностного плана человека со стороны его индивидных свойств в поздних работах А. Н. Леонтьева (например: Деятельность, сознание, личность. М., 1975, с. 177 и др.).

[2]См. работу Выготского «Структура интересов в переходном возрасте и интересы рабочего подростка» (в кн.: Вопросы идеологии рабочего подростка. М., 1929, вып. 4, с. 25—68), а также соответствующую главу его «Педологии подростка» (Собр. соч., т. 4, с. 6—40).

[28]Расшифровать эту ссылку Выготского не удалось.

[29]См. прим. 16.

[30]См. прим. 21.

Орудие и знак в развитии ребенка

Глава первая

Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии ребенка

В самом начале развития детской психологии как особой отрасли психологического исследования К. Штумпф пытался обрисовать характер новой научной области, сравнивая ее с ботаникой. К. Линней, говорил он, как известно, назвал ботанику приятной наукой. Это мало подходит к современной ботанике... Если какая-нибудь наука и заслуживает названия приятной, то это именно психология детства, наука о самом дорогом, любимом и приятном, что есть на свете, о чем мы особенно заботимся и что именно поэтому обязаны изучить, понять.

За этим красивым сравнением скрывалось нечто гораздо большее, чем простое перенесение эпитета, приложенного Linнеем к ботанике, в детскую психологию. За ним скрывалась целая философия детской психологии, своеобразная концепция детского развития, которая во всех исследованиях молчаливо исходила из предпосылки, провозглашенной Штумпфом. Ботанический, растительный характер детского развития выдвигался в этой концепции на первый план, и психическое развитие ребенка понималось в основном как явление роста. В этом смысле и современная детская психология не освободилась окончательно от ботанических тенденций, тяготеющих над ней и мешающих ей осознать своеобразие психического развития ребенка по сравнению с ростом растения. Поэтому глубоко прав А. Гезелл, когда он указывает, что наши обычные представления о детском развитии до сих пор еще полны ботанических сравнений. Мы говорим о *росте* детской личности, мы называем *садом* систему воспитания в раннем возрасте.

Только в процессе длительных исследований, охвативших десятилетия, психология сумела преодолеть первоначальные представления о том, что процессы психического развития строятся и протекают по ботаническому образцу. В наши дни психология начинает овладевать мыслью, что процессами роста не исчерпывается вся сложность детского развития и что часто, особенно тогда, когда речь идет о наиболее сложных и специфических для человека формах поведения, рост (в прямом значении этого слова) входит в общий состав процессов развития, но не как оп-

ределяющая, а как подчиненная величина. Сами процессы развития также обнаруживают сложные качественные превращения одних форм в другие, такие, как сказал бы Гегель, переходы количества в качество и обратно, по отношению к которым понятие роста оказывается уже неприложимым.

Но если современная психология в целом рассталась с ботаническим прообразом детского развития, она, как бы идя по восходящей лестнице наук, полна сейчас представлений о том, что развитие ребенка в сущности представляет собой лишь более сложный и развитой вариант возникновения и эволюции тех форм поведения, которые мы наблюдаем уже в животном мире. Ботаническое пленение детской психологии сменилось ее зоологическим пленением, и многие, самые мощные направления нашей современной науки ищут прямого ответа на вопрос о психологии детского развития в экспериментах над животными. Эти эксперименты с незначительными модификациями переносятся из зоопсихологической лаборатории в детскую комнату, и недаром один из авторитетнейших исследователей в этой области вынужден признать, что важнейшими методическими успехами исследование ребенка обязано зоопсихологическому эксперименту.

Сближение детской психологии с зоопсихологией дало чрезвычайно много для биологического обоснования психологических исследований. Оно действительно привело к установлению многих важных моментов, сближающих поведение ребенка и животного в области низших и элементарных психических процессов. Но в последнее время мы присутствуем при чрезвычайно парадоксальном этапе развития детской психологии, когда создаваемая на наших глазах глава о развитии высших интеллектуальных процессов, характерных именно для человека, складывается как прямое продолжение соответствующей главы зоопсихологии. Нигде эта парадоксальная попытка разгадать специфически человеческое в психологии ребенка и его становлении в свете аналогичных форм поведения высших животных не сказывается с такой ясностью, как в учении о практическом интеллекте ребенка, важнейшей функцией которого (интеллекта) является употребление орудий.

Эксперименты по практическому интеллекту ребенка

Начало новому и плодотворному ряду исследований было положено широкоизвестными работами В. Келера над человекоподобными обезьянами. Как мы знаем, Келер время от времени сравнивал в экспериментах реакции ребенка с реакциями шимпанзе в аналогичной ситуации. Это оказалось роковым для всех

позднейших исследователей. Прямое сравнение практического интеллекта ребенка с аналогичными действиями обезьян стало руководящей нитью всех дальнейших экспериментов в этой области.

Таким образом, с первого взгляда может показаться, что все порожденные работой Келера исследования позволительно рассматривать как прямое продолжение мыслей, развитых в его ставшей уже классической работе. Но так представляется дело только с первого взгляда. Если всмотреться внимательно, легко открыть, что при внешнем и видимом сходстве новые работы по существу представляют как бы тенденцию, в основном противоположную той, которой руководствовался Келер.

Одной из основных мыслей Келера, как правильно указывает О. Липманн, была мысль о родственности поведения антропоидов и человека в области практического интеллекта. На протяжении всей работы Келер в сущности занят стремлением показать человекоподобность поведения антропоида. При этом в качестве молчаливой предпосылки ему служит допущение, что соответствующее поведение человека известно каждому из непосредственного опыта. Новые же исследователи, пытавшиеся перенести открытые Келером закономерности практического интеллекта обезьяны на ребенка, руководствовались противоположной тенденцией, которая прекрасно обозначена в интерпретации опытов К. Бюлера, данной самим автором. Исследователь рассказывает о своих наблюдениях над самыми ранними проявлениями практического мышления ребенка. Это были действия, по его словам, совершенно похожие на действия шимпанзе. Поэтому указанную фазу детской жизни удачно назвать шимпанзеподобным возрастом. У наблюдаемого ребенка этот период обнимал 10-й, 11-й и 12-й месяцы. В шимпанзеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные, считает К. Бюлер.

В применении к ребенку, естественно, методика Келера должна быть изменена во многих отношениях. Но принцип исследования и его основное психологическое содержание остались теми же. Бюлер воспользовался игрой схватывания у ребенка, для того чтобы исследовать его умение применять обходные пути при достижении цели и использовать примитивные орудия. Некоторые из опытов прямо переносили опыты Келера на ребенка. Такими были опыты, требующие для разрешения задачи снять кольцо с палочки, на которую оно надето, или опыты с веревочкой, привязанной к сухарю.

Опыты Бюлера привели его к немаловажному открытию, а именно: первые проявления практического интеллекта ребенка (которые впоследствии были констатированы также в исследовании Ш. Бюлер и первые начатки которых должны быть отне-

сены к еще более раннему возрасту — 6—7-му месяцу жизни ребенка), как и действия шимпанзе, совершенно независимы от речи. К. Бюлер устанавливает в высшей степени важный в генетическом отношении факт, что до речи существует инструментальное мышление, т. е. схватывание механических сцеплений и придумывание механических средств для механических конечных целей.

Действительное, практическое мышление ребенка предшествует, таким образом, первым начаткам его речи, составляя, очевидно, самую первичную в генетическом отношении фазу в развитии интеллекта. Основная идея Бюлера уже в этих опытах проступает с чрезвычайной ясностью. Если Келер стремится раскрыть человекоподобность в действиях высших обезьян, то Бюлер стремится показать шимпанзеподобность в действиях ребенка.

Эта тенденция остается неизменной и у всех дальнейших исследователей, за небольшими исключениями. В ней наиболее ярко выражена та упомянутая опасность зоологизирования детской психологии, которая, как уже сказано, является господствующей чертой всех исследований в этой области. Однако в исследовании Бюлера эта опасность представлена в наименее серьезном виде. Бюлер имеет дело с ребенком до развития речи, и в этом отношении основные условия, необходимые для оправдания психологической параллели между шимпанзе и ребенком, могут быть соблюдены. Правда, Бюлер сам недооценивает значение сходства основных условий, говоря, что действия шимпанзе совершенно независимы от речи и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление в гораздо меньшей степени связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления.

Таким образом, Бюлер исходит из предположения, что характерное для 10-месячного ребенка отношение между практическим мышлением и речью — независимость разумного действия от речевого мышления — сохраняется и в позднейшей жизни человека и что развитие речи, следовательно, существенно ничего не изменяет в структуре практически разумной операции ребенка. Как мы увидим дальше, это предположение Бюлера фактически не подтверждено в процессе экспериментального исследования, направленного на выяснение связи между речевым мышлением в понятиях и практическим, инструментальным мышлением. Наши опыты показывают, что характерная для обезьяны независимость практического действия от речи не имеет места в развитии практического интеллекта ребенка, идущего в основном как раз по противоположному пути — пути тесного сплетения речевого и практического мышления.

Неправильная предпосылка Бюлера, однако, как мы уже говорили, разделяется большинством исследователей, опыты которых производятся над ребенком более зрелого возраста, уже

обладающего речью. Мы не имеем возможности представить сколько-нибудь полный и подробный обзор главнейших исследований этой проблемы. Остановимся только на основных выводах, которые могут иметь актуальное значение для нашей основной темы, — связи практического действия и символических форм мышления в развитии ребенка.

Прекрасные, систематически проведенные исследования О. Липманна и X. Богена привели, как известно, этих авторов к выводу, мало расходящемуся с положениями Бюлера. Для них, применивших более сложную методику исследования, позволившую захватить в сети эксперимента практический интеллект ребенка школьного возраста, в основном остается экспериментально подтвержденной догма о шимпанзеподобности практических действий ребенка, т. е. о принципиальной идентичности психической природы животной и человеческой операции употребления орудий, о принципиальном единстве того пути, которым идет развитие практического интеллекта у обезьяны и у ребенка, продвигаясь вперед в обоих случаях за счет усложнения внутренних моментов, определяющих интересующую нас операцию, но не за счет коренного и принципиального изменения ее структуры.

Уже Бюлер справедливо отмечал, что душевно ребенок гораздо более неустойчив, менее сформирован биологически, менее мощен, чем четырехлетний или семилетний почти взрослый шимпанзе. По этому пути идут и дальнейшие исследования, выдвигая новые и новые, но не принципиальные, а лежащие в том же плане отличия операций ребенка от операций шимпанзе. Липманн и Боген видят главное отличие в доминировании физической структуры в поведении ребенка, но не оптической структуры, господствующей в поведении обезьяны. Если поведение обезьяны в экспериментальной ситуации, требующей употребления орудий, определяется, как показал Келер, главным образом структурой зрительного поля, то у ребенка на первый план в качестве определяющего фактора выступает «наивная физика», т. е. его наивный опыт, касающийся физических свойств окружающих его объектов и собственного тела.

X. Боген кратко резюмирует результаты сравнения между действиями детей и антропоидов следующим образом. До тех пор пока физическое действие обнаруживает преимущественную зависимость от оптических структурных компонентов ситуации, между ребенком и обезьяной существует различие только в степени. Если же ситуация требует осмысленного включения физических структурных свойств вещей, следует признать, что действия обезьяны отличаются от действий ребенка. До тех пор пока не имеется новых толкований поведения обезьяны, различие вслед за Келером можно объяснить тем, что действия

обезьяны определяются преимущественно физическими соотношениями.

Мы видим, таким образом, что все различие между развитием практического интеллекта ребенка и обезьяны сводится к замещению оптических структур физическими, т. е. определяется по существу чисто биологическими моментами, коренящимися в биологическом различии человека и шимпанзе. Автор допускает, правда, изменение этого положения в связи с новыми исследованиями действий обезьян, не ожидая, по-видимому, что именно действия ребенка при ближайшем рассмотрении дадут повод для пересмотра выдвинутого положения.

Не удивительно поэтому, что по окончании опытов Липманн и Боген вынуждены признать: уже в описаниях Келера, относящихся к шимпанзе, дано много чрезвычайно существенного в отношении поведения ребенка. Они до известной степени возражают Келеру, говорящему, что при описании практического действия человека речь идет о terra incognita, о совершенно не исследованной области. Поэтому заранее нельзя ожидать, что сравнение действий ребенка и действий обезьяны даст что-либо существенно новое. Все значение своего исследования авторы видят в том, что оно позволяет показать с большей ясностью уже намеченные Келером сходство и различие. Не удивительно поэтому заключительное признание авторов, что они не могли бы получить на основании опытов над детьми существенно иной картины об обучении разумному действию, чем та, которая так прекрасно и убедительно нарисована Келером на основании его опытов над обезьянами. Поэтому они должны прийти к выводу, что, как показывают их эксперименты, качественной разницы в поведении ребенка и поведении антропоида при обучении установить нельзя.

Дальнейшие исследования в той же области в принципиальном отношении мало отличаются от соответствующих опытов Бюлера и Богена. Аналогичные опыты, примененные к умственно отсталым и малоодаренным детям, больше приближены к методике Келера. Так же точно и применение этих опытов к психотехническому отбору, глухонемым детям, использование опытов в качестве немых тестов, наконец, систематическое проведение их для сравнительного изучения детей разного возраста — все эти исследования не принесли ничего принципиально нового с интересующей нас стороны.

В качестве примера приведем одно из последних исследований, опубликованное в 1930 г. Речь идет о работе Брейнарда, с возможной точностью шаг за шагом воспроизводившего опыты Келера. Автор пришел к выводу, что у всех исследованных детей обнаруживаются те же самые общие установки, приемы и методы решения задачи. Старшие дети решают задачу, говорит он, более ловко, но с помощью тех же самых процессов. 3-хлетний

ребенок обнаруживает приблизительно те же самые трудности в решении задачи, что и келеровская обезьяна. Ребенок имеет преимущество в виде речи и понимания инструкций, в то время как обезьяны имеют преимущество в виде более длинных рук и большего опыта в обращении с грубыми предметами.

Мы видим, таким образом, что реакция 3-хлетнего ребенка принципиально приравнивается к реакции обезьяны, а участие речи в процессе решения практической задачи, которое, кстати сказать, отмечается всеми авторами, приравнивается также к одному из второстепенных, непринципиальных моментов, дающих преимущество ребенку по сравнению с более длинными руками обезьяны, составляющими ее преимущество перед ребенком. То, что вместе с речью ребенок приобретает и принципиально иное отношение ко всей ситуации, в которой происходит решение практической задачи, и что самое его практическое действие представляет с психологической стороны совершенно иную, отличную структуру, большинством исследователей не признается вовсе.

Резюмируя результаты своих опытов, Брейнард говорит прямо, что 3-летний ребенок обнаруживает почти ту же самую реакцию по отношению к сходным задачам, что и взрослые обезьяны.

Первая попытка найти не только сходство, но и принципиальное отличие в практическом интеллекте ребенка и интеллекте обезьяны была сделана в лаборатории М. Я. Басова. Так, С. А. Шапиро и Е. Д. Герке в введении к серии своих экспериментов отмечают, что социальный опыт играет доминирующую роль у человека. Проводя параллель между шимпанзе и ребенком, авторы намереваются вести это сопоставление преимущественно под углом зрения последнего фактора. Влияние социального опыта авторы видят в том, что у ребенка благодаря подражанию и применению орудий или предметов по заданному образцу не только возникают готовые, стереотипно воспроизводимые шаблоны действий, но в конечном счете происходит овладение самим принципом данной деятельности. Повторные действия, говорят авторы, последовательно накладываются друг на друга, как множественная фотография с выделением общих черт и затушевыванием несходных. В итоге выкристаллизовывается схема, усваивается принцип действия. У ребенка по мере роста опыта увеличивается количество применяемых им моделей понятий. Модели представляют собой как бы рафинированный узор всех прошлых действий одного и того же типа и проектный чертеж возможных форм поведения в будущем, полагают авторы.

Не будем подробно говорить о том, что возникновение таких схем, напоминающих коллективную фотографию Ф. Гальтона, воскрешает в теории практического интеллекта давно оставленную в психологии теорию образования понятий или родовых представлений, соответствующих словесному значению. Оста-

вим также в стороне и вопрос о том, насколько вместе с вступлением в решение задачи таких схем, которые образуются чисто механическим путем в результате повторения, входит в действие фактор, принципиально отличный от интеллекта, понимаемого как функция приспособления к новым обстоятельствам. Укажем только на то, что самое значение социального опыта в данном случае понимается исключительно с точки зрения наличия годных образцов, которые ребенок находит в окружающей среде. Таким образом, социальный опыт, не меняя ничего существенного во внутренней структуре интеллектуальных операций ребенка, просто наполняет эти операции другим содержанием, создавая ряд готовых клише, ряд стереотипных двигательных формул, ряд моторных схем, которые ребенок применяет при решении задачи.

Правда, Шапиро и Герке, как и почти все другие исследователи, в процессе фактического описания своих опытов вынуждены указать на ту своеобразную роль, которую в практически-действенном приспособлении ребенка выполняет речь. Однако эта роль поистине оказывается своеобразной, так как речь, по словам авторов, замещает и компенсирует подлинное приспособление, она не служит мостом для перехода к прошлому опыту и чисто социальному виду приспособления, которое проводится через посредство экспериментатора.

Таким образом, речь не создает принципиально новой структуры практического действия ребенка, и в силе остается прежнее утверждение о превалировании готовых схем в его поведении и об использовании готовых клише из архива старого опыта. Новое заключается в том, что речь является суррогатом, замещающим неудавшееся действие словом или чужим действием.

На этом мы могли бы закончить обзор важнейших экспериментальных исследований, посвященных интересующей нас проблеме. Но прежде чем сделать общий вывод, нам хотелось бы указать еще на одну опубликованную в последнее время работу, которая позволяет наглядно выделить общий недостаток всех упомянутых работ и наметить отправную точку для самостоятельного разрешения занимающей нас проблемы. Мы имеем в виду работу Гийома и Меерсона (1930), к которой мы еще будем иметь случай вернуться. Эти авторы исследовали употребление орудий у обезьян. Дети не были вовлечены в их опыты. Но, сравнивая общие результаты опытов с соответствующими действиями человека, авторы приходят к выводу, что поведение обезьян аналогично поведению человека, страдающего афазией, т. е. поведению человека, у которого выключена речь.

Это указание кажется нам многозначительным и затрагивающим самый центральный пункт рассматриваемой проблемы. Мы возвращаемся в сущности к тому, о чем говорили в начале нашего обзора. Если, как устанавливают опыты Бюлера, практи-

ческие действия ребенка до развития речи совершенно сходны с действиями обезьян, то, согласно новым исследованиям Гийома и Меерсона, действия человека, потерявшего речь вследствие патологического процесса, снова начинают с принципиальной стороны представлять нечто аналогичное действиям шимпанзе. Но все то многообразие форм практической деятельности человека, которое заключено между двумя крайними моментами, все практические действия говорящего ребенка являются ли также принципиально аналогичными по структуре, по психологической природе действиям бессловесных животных? В этом основной вопрос, который нам предстоит разрешить. Для его разрешения мы должны обратиться к собственным экспериментальным исследованиям, которые проводили мы и наши сотрудники, отправляясь от принципиальных предпосылок иного рода, чем те, которые положены в основу большинства упомянутых до сих пор исследований.

Мы стремились раскрыть раньше всего специфически человеческое в поведении ребенка и историю становления этого поведения. В частности, в проблеме практического интеллекта нас интересовала в первую очередь история возникновения тех форм практической деятельности, которые могли бы быть признаны специфическими для человека. Нам казалось, что в ряде прежних исследований, руководившихся в качестве основной методологической предпосылки зоопсихологической аналогией, отсутствует этот самый главный элемент. Все предшествующие исследования, несомненно, имеют огромное значение: они вскрывают связь между развитием человеческих форм деятельности и их биологическими задатками в животном мире. Но они не раскрывают в поведении ребенка ничего, кроме того, что в нем содержится из прежних животных форм его мышления. Новый тип отношения к среде, характерный для человека, новые формы деятельности, которые привели к развитию труда как определяющей формы отношения человека к природе, связь употребления орудий с речью — все это остается для прежних исследований вне предела досягаемости из-за основных исходных точек зрения. Нашей дальнейшей задачей и является рассмотрение этой проблемы в свете экспериментальных исследований, направленных на раскрытие специфически человеческих форм практического интеллекта у ребенка и основных линий их развития.

Изучение употребления знаков у ребенка и развития этой операции с необходимостью привело нас к исследованию того, как возникает, откуда берет начало символическая деятельность ребенка. Этому вопросу посвящены специальные исследования, разбитые на четыре серии: 1) изучение того, как возникает символическое значение в экспериментально организованной игре ребенка с предметами; 2) анализ связи между знаком и значением, между словом и обозначаемым им предметом у ребенка до-

школьного возраста; 3) исследование мотивировки, даваемой ребенком при объяснении, почему данный предмет назван данным словом (по клиническому методу Ж. Пиаже); 4) то же исследование с помощью избирательного теста (Н. Г. Морозова).

Указанные работы, если обобщать их результаты с негативной стороны, привели нас к выводу, что эта деятельность не возникает ни тем путем, которым вырабатывается сложный навык, ни тем путем, которым возникает открытие или изобретение ребенка. Символическая деятельность ребенка не изобретается им и не заучивается. Интеллектуалистические и механистические теории здесь одинаково не правы, хотя и моменты выработки навыка, и моменты интеллектуальных открытий многократно вплетаются в историю употребления знаков у ребенка, но они не определяют внутренний ход этого процесса, а включаются в него в качестве подчиненных, служебных, второстепенных структур. Знак возникает в результате сложного процесса развития — в полном смысле этого слова. В начале процесса стоит переходная, смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка. Ее мы называем стадией детской примитивности, или естественной историей знака. В противоположность натуралистическим теориям игры, наши опыты заставляют нас сделать вывод, что игра есть главный тракт культурного развития ребенка, и в частности развития его символической деятельности.

Опыты показывают, что ребенку в игре и в речи чуждо сознание условности, произвольности соединения знака и значения. Для того чтобы быть знаком вещи, слово должно иметь опору в свойствах обозначаемого объекта. Не «все может быть всем» в игре ребенка. Реальные свойства вещи и ее символическое значение обнаруживают в игре сложное структурное взаимодействие. Так же и слово связывается для ребенка с вещью через ее свойства, вплетаясь в их общую структуру. Поэтому ребенок в наших опытах не соглашается с тем, что можно было бы пол называть стаканом («по нему ходить нельзя будет»), но делает стул поездом, изменяя в игре его свойства, т. е. обращаясь с ним как с поездом. Ребенок отказывается переменить значения слов «стол» и «лампа», потому что «на лампе нельзя будет писать, а стол будет гореть». Изменить название — значит для него изменить свойства вещи.

Нельзя яснее выразить тот факт, что ребенок не открывает связи между знаком и значением в самом начале возникновения речи и долгое время не приходит к осознанию этой связи. Дальнейшие опыты показывают, что и *функция называния* не возникает путем однократного открытия, но также имеет свою естественную историю. То, что возникает к началу образования речи у

ребенка, есть не открытие, что каждая вещь имеет свое имя, а новый способ обращения с вещами, именно их называние.

Таким образом, те связи между знаком и значением, которые по внешним признакам очень рано начинают напоминать благодаря сходному способу функционирования соответствующие связи у взрослого человека, по своей внутренней природе являются психологическими образованиями совсем иного рода. Отнести овладение связью между знаком и значением к самому началу культурного развития ребенка — значит игнорировать сложнейшую, растянутую более чем на целое десятилетие историю внутреннего построения этой связи.

При вращивании, т. е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры. Существенными моментами, характеризующими трансформацию, следует считать, как показывает экспериментальный анализ: 1) замещение функций; 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав) и 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями.

Для краткости поясним все три внутренне связанных между собой момента на примере изменения при вращивании высших функций памяти. Уже при простейшей форме опосредованного запоминания со всей наглядностью выступает факт замещения функций. Недаром А. Бине назвал мнемотехническое запоминание цифрового ряда симуляцией числовой памяти. Эксперимент показывает, что не сила памяти, или уровень ее развития, является решающим фактором при запоминании этого рода, но комбинаторская деятельность, созидание и изменение структуры восприятия отношений, мышление в широком смысле слова и другие процессы, замещающие память в данной операции, определяют судьбу всей деятельности. При переходе операции внутрь замещение функций приводит к вербализации памяти и связанному с этим запоминанию в понятиях. Благодаря замещению функций сдвигается с места и элементарный процесс запоминания, который и теперь не элиминируется из новой операции вовсе, но теряет центральное значение и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе сотрудничающих функций. Входя в новую систему, он начинает функционировать по законам того целого, часть которого он теперь составляет.

В результате всех изменений новая функция памяти (внутренне опосредованный процесс) только по имени совпадает с элементарными процессами запоминания; по внутренней сущности это специфическое новообразование со своими особыми законами.

Этот перенос социального способа поведения в систему индивидуальных форм приспособления опять-таки не является чисто механическим, не совершается автоматически, но связан с применением структуры и функции всей операции и сам образует целую стадию в развитии высших форм поведения. Прежняя сложная форма сотрудничества начинает функционировать по законам того примитивного целого, органической частью которого она теперь становится.

Между утверждением, что высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является употребление знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения, и другим утверждением, что эти функции развиваются из примитивных корней на основе низших, или элементарных, функций, т. е. между социогенезисом высших функций и их естественной историей, существует генетическое, а не логическое противоречие. Переход от коллективной формы поведения к индивидуальной на первых порах снижает характер всей операции, включает ее в систему примитивных функций и ставит ее на общий для всех этих функций уровень. Социальные формы поведения сложнее, они развиваются у ребенка раньше; становясь индивидуальными, они снижаются до функционирования по более простым законам. Эгоцентрическая речь, например, ниже как речь и выше как стадия в развитии мышления, чем социальная речь ребенка того же возраста. Поэтому, может быть, Пиаже рассматривает ее как предшественницу социализированной речи, а не как ее производную форму.

Таким образом, мы приходим к выводу, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности. Знак вначале, как правило, есть внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, происхождением этой операции из коллективной формы поведения, которая всегда принадлежит к сфере внешней деятельности, и, во-вторых, примитивными законами индивидуальной сферы поведения, которая в своем развитии еще не оторвалась от внешней деятельности, еще не эмансипировалась от наглядного восприятия и внешнего действия (например, наглядное, или практическое, мышление ребенка). Законы же примитивного поведения гласят, что ребенок раньше и с большей легкостью овладевает внешней деятельностью, чем ходом внутренних процессов.

Поэтому операция, превращаясь из интерпсихической в интрапсихическую, не сразу становится внутренним процессом поведения. Она долгое время продолжает существовать и изменяться как внешняя форма деятельности, прежде чем уйдет окончательно внутрь. Для ряда функций стадия внешнего знака

навсегда остается последней ступенью развития, которой они достигают. Другие функции идут в развитии дальше и постепенно становятся внутренними функциями. Они приобретают характер внутренних процессов в конце длинного пути развития. Переходя внутрь, они снова изменяют законы своей деятельности и попадают опять в новую систему, где господствуют новые закономерности.

Мы не можем сейчас остановиться сколько-нибудь подробно на процессе перехода высших функций из системы внешней в систему внутренней деятельности, мы опускаем многие относящиеся сюда перипетии развития, но постараемся в кратких чертах передать главнейшие моменты, связанные с переходом высших функций внутрь.

Для тщательного изучения структуры и развития функции восприятия мы воспользовались в качестве экспериментального материала немыми тестами С. Коса, служащими обычно для испытания комбинаторной деятельности. При решении теста ребенок должен скомбинировать из кубиков с разноцветными гранями предложенную в виде образца более или менее сложную разноцветную фигуру. При этом мы получаем возможность наблюдать, как ребенок воспринимает образец и материал, как он передает форму и цвет в различных комбинациях, как он сравнивает свое построение с образцом и много других моментов, характеризующих деятельность его восприятия. Исследование охватило более 200 испытуемых и было проведено в сравнительно-генетическом аспекте. Наряду с детьми (от 4 до 12 лет) были исследованы взрослые (нормальные, принадлежащие к различной культурной среде и уровню, и нервно-психические больные истерией, афазией, шизофренией) и дети глухонемые и олигофрены (Л. С. Гешелина).

Исследование показало, если остановиться в интересующей нас связи только на самом основном и наиболее общем из его результатов, что обычное представление о независимости процессов восприятия от речи, о принципиальной непосредственности психических функций восприятия, о возможности с помощью немых тестов адекватно исследовать природу функции восприятия на всех ступенях ее развития и притом совершенно независимо от речи не находит себе подтверждения в фактических данных.

Факты говорят об обратном положении дела. Подобно тому как в наших опытах с передачей содержания картин путем словесного описания и путем игрового действия мы могли констатировать глубочайшие изменения, вносимые в процесс восприятия речью, так точно и в этом специальном исследовании мы могли наблюдать, сравнивая решение одной и той же задачи глухонемым и слышащим ребенком, афазиком и нормальным испытуемым, ребенком на ранней и более поздней ступенях разви-

тия, как речевое мышление, в систему которого все более и более включаются процессы восприятия, преобразует собственные законы восприятия. Это особенно легко наблюдать, потому что законы той и другой функций обнаруживают на ранней стадии противоположно направленные тенденции: восприятие целостно, речь аналитична.

При процессах *прямого* восприятия и передачи воспринятой формы неопосредованной речью ребенок схватывает и закрепляет впечатление целого (цветовое пятно, основные признаки формы и т. п.) — все равно, насколько верно и насколько непримитивно он это делает. При вступлении в действие речи его восприятие перестает быть связанным непосредственным впечатлением целого; в зрительном поле возникают новые, фиксируемые словом центры и связи различных пунктов с этими центрами; восприятие перестает быть «рабом зрительного поля», и независимо от степени правильности и совершенства решения ребенок воспринимает и передает деформированное словом впечатление.

Очень важные выводы вытекают отсюда в отношении немых тестов: решать задачу молча еще не значит, как учит наше исследование, решать ее без помощи речи. Умение думать по-человечески, но без слов, дается только словом. Это положение психологической лингвистики (А. А. Потебня) находит полное подтверждение и оправдание в данных генетической психологии.

Исследование функции образования понятий, начатое нашим сотрудником Л. С. Сахаровым, разработавшим для этой цели специальную методику эксперимента, показало, что функциональное употребление знака (слова) в качестве средства направления внимания, абстрагирования, установления связи, обобщения и т. п. операций, входящих в состав данной функции, является необходимой и центральной частью всего процесса возникновения нового понятия. В этом процессе участвуют все основные элементарные психические функции в своеобразном сочетании и под главенством операции употребления знака (Л. С. Сахаров, Ю. В. Котелова, Е. И. Пашковская).

Функция речи в употреблении орудия. Проблема практического и вербального интеллекта

Два процесса исключительной важности, которым посвящена эта статья: применение орудий и использование символов — рассматривались до сих пор в психологии как изолированные и независимые друг от друга.

На протяжении долгого времени в науке существовало мнение, что практическая интеллектуальная деятельность, связан-

ная с употреблением орудий, не имеет существенного отношения к развитию знаковых, или символических, операций, например речи. В психологической литературе почти совсем не уделялось внимания вопросу о структурной и генетической связи этих двух функций. Напротив, вся информация, которой могла располагать современная наука, вела, скорее, к пониманию этих психических процессов как двух совершенно независимых линий развития, которые, возможно, могли вступить в контакт, но принципиально ничего общего не имели друг с другом.

В классическом исследовании использования орудий обезьянами В. Келер наблюдал форму поведения, которая может быть названа чистой культурой практического интеллекта, достаточно развитой, но не связанной с использованием символа. Описав великолепные примеры применения орудий человекоподобными обезьянами, он в дальнейших исследованиях показал, насколько тщетны все попытки развить у животных хотя бы самые начальные знаковые и символические операции.

Практическое интеллектуальное поведение обезьяны оказалось совершенно независимым от символической деятельности. Дальнейшие попытки развить речь у обезьяны (см. работы Р. Йеркса и Э. Лернеда) также дали отрицательные результаты, еще раз показав, что практическое *идеаторное* поведение животного протекает совершенно автономно и изолированно от речевой активности и что речь остается недоступной для обезьяны, несмотря на сходство голосового аппарата обезьяны и человека.

Признание того факта, что начала практического интеллекта могут наблюдаться почти в полной мере в предчеловеческий и предречевой периоды, привело психологов к следующему предположению: употребление орудий, возникая как натуральная операция, остается таким же и у ребенка. Ряд авторов, изучающих практические операции у детей различного возраста, стремились с возможно большей точностью установить время, до которого поведение ребенка во всех отношениях напоминало поведение шимпанзе. Добавление речи у ребенка расценивалось этими авторами как нечто совершенно инородное, вторичное и не связанное с практическими операциями. В лучшем случае речь рассматривалась как нечто сопровождающее операции, подобно аккомпанементу, сопутствующему основной мелодии. Поэтому естественно, что при исследовании знаков практического интеллекта наблюдалась тенденция игнорировать речь, а практическая деятельность ребенка анализировалась посредством простого механического вычитания речи из целостной системы активности ребенка.

Тенденция к изолированному изучению употребления орудий и символической активности достаточно укоренилась в работах авторов, занятых изучением естественной истории практическо-

го интеллекта; психологи, исследовавшие развитие символических процессов у ребенка, придерживались принципиально той же линии. Происхождение и развитие речи и любой другой символической деятельности рассматривалось как нечто, не имеющее связи с практической деятельностью ребенка, как если бы он был чисто рассуждающим субъектом. Такой подход к речи с необходимостью вел к провозглашению чистого интеллектуализма, и психологи, склонные изучать развитие символической деятельности не столько как естественную, сколько как духовную историю развития ребенка, часто относили возникновение этой формы деятельности за счет спонтанного открытия ребенком отношений между знаками и их значениями. Этот счастливый момент, по известному выражению В. Штерна, есть величайшее открытие в жизни ребенка. Это происходит, по утверждению многих авторов, на грани 1-го и 2-го года жизни и рассматривается как результат сознательной деятельности ребенка. Проблема развития речи и других форм символической деятельности, таким образом, снималась, и дело представлялось чисто логическим процессом, который проецировался в раннее детство и содержал в себе в завершенной форме все ступени дальнейшего развития.

Из исследования символических речевых форм деятельности, с одной стороны, и практического интеллекта, с другой, в качестве изолированных явлений не только вытекало, что генетический анализ этих функций приводил к точке зрения на них как на процессы, имеющие абсолютно различные корни, но и участие их в одной и той же деятельности считалось случайным фактом, не имеющим принципиального психологического значения. Даже тогда, когда речь и использование орудий были тесно переплетены в одной и той же деятельности, они рассматривались отдельно, как процессы, принадлежащие двум существенно различным классам независимых явлений, и причина их совместного существования оценивалась в лучшем случае как внешняя.

Если авторы, изучающие практический интеллект в его естественной истории, приходили к выводу, что его натуральные формы ни в малейшей степени не связаны с символической деятельностью, то детские психологи, изучающие речь, приходили к сходным допущениям с противоположной стороны. Прослеживая психическое развитие ребенка, они установили, что на протяжении целого периода развития символических процессов речь, сопровождая общую деятельность ребенка, обнаруживает эгоцентрический характер, но, существуя в принципе отдельно от действия, не взаимодействует с ним, а идет параллельно ему. Ж. Пиаже описывал эгоцентрическую речь ребенка с этой точки зрения. Он не придавал речи сколько-нибудь существенной ро-

ли в организации поведения ребенка, не признавал за ней коммуникативной функции, но был вынужден признать ее практическую важность.

Серия наблюдений привела нас к мысли, что такое изолированное изучение практического интеллекта и символической деятельности абсолютно неверно. Если у высших животных одно могло существовать без другого, то отсюда естественно вытекает, что совокупность двух систем есть именно то, что должно рассматриваться как характерное для сложного поведения человека. В результате этого символическая деятельность начинает играть специфически организующую роль, проникая в процесс употребления орудий и обеспечивая появление принципиально новых форм поведения.

К такому выводу нас привели пристальное изучение ребенка и новые исследования, сумевшие открыть те функциональные особенности, которые отличают его поведение от поведения животных, и в то же время специфику этого поведения как человеческого.

Дальнейшие исследования убеждают нас, что ничто не может быть более ложным, чем те две точки зрения, которые мы обсуждали выше, рассматривая практический интеллект и речевое мышление как две независимые и изолированные друг от друга линии развития. Первая из них, как мы видели, выражает крайнюю форму зоологических взглядов, которые, однажды обнаружив естественные корни человеческого поведения в поведении обезьян, пытаются рассматривать высшие формы человеческого труда и мышления как прямое продолжение этих корней, игнорируя скачок, состоявший в переходе человека к общественной форме существования. Вторая точка зрения, отстаивая независимое происхождение высших форм речевого мышления и рассматривая его как «величайшее открытие в жизни ребенка», которое осуществляется в преддверии 2-го года жизни и состоит в обнаруживании отношений между знаком и его значением, в первую очередь выражает крайнюю форму спиритуализма части современных психологов, трактующих мышление как чисто духовный акт.

Речь и практическое действие в поведении ребенка

Наши исследования привели нас не только к убеждению в ложности такого подхода, но вместе с тем и к положительному выводу о том, что величайший генетический момент во всем интеллектуальном развитии, из которого выросли чисто человеческие формы практического и познавательного интеллекта, состоит в

соединении двух первоначально совершенно независимых линий развития.

Употребление орудий ребенком напоминает орудийную деятельность обезьян только до тех пор, пока ребенок находится на доречевой стадии развития. Как только речь и применение символических знаков включаются в манипулирование, оно совершенно преобразуется, преодолевая прежние натуральные законы и впервые рождая собственно человеческие формы употребления орудий. С того момента, как ребенок с помощью речи начинает овладевать ситуацией, предварительно овладев собственным поведением, возникают радикально новая организация поведения, а также новые отношения со средой. Мы присутствуем здесь при рождении специфически человеческих форм поведения, которые, отрываясь от животных форм поведения, в дальнейшем создают интеллект и становятся затем основой для труда — специфически человеческой формой употребления орудий.

Это соединение с полной ясностью выявляется в экспериментальном генетическом примере, взятом из наших исследований. Первое же наблюдение за ребенком в экспериментальной ситуации, сходной с ситуацией, в которой Келер наблюдал практическое применение орудия обезьянами, показывает, что ребенок не просто действует, пытаясь достичь цели, но одновременно говорит. Речь, как правило, возникает у ребенка спонтанно и длится почти непрерывно на протяжении всего эксперимента. Она проявляется с большим постоянством и усиливается всякий раз, когда ситуация становится более трудной и цель оказывается не столь легко достижимой. Попытки помешать ей (как показали эксперименты нашего сотрудника Р. Е. Левиной) или ни к чему не приводят, или останавливают действие, сковывая все поведение ребенка.

В такой ситуации кажется естественным и необходимым для ребенка говорить по мере того, как он действует. И у экспериментаторов обычно возникает впечатление, что речь не просто следует за практической деятельностью, но играет в ней какую-то немаловажную специфическую роль. Впечатления, которые остались у нас в результате экспериментов, подобных этим, ставят исследователя лицом к лицу со следующими двумя фактами, имеющими огромное значение:

1. Речь ребенка — неотъемлемая и внутренне необходимая часть процесса, она так же важна, как действие для достижения цели. Согласно впечатлению экспериментатора, ребенок не просто говорит о том, что он делает, но проговаривание и действие для него в этом случае являются единой сложной психической функцией, направленной на решение задачи.

2. Чем более сложное действие требуется ситуацией и чем

менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе. Иногда речь становится так важна, что без нее ребенок решительно не способен завершить задачу.

Эти наблюдения наталкивают нас на вывод, что ребенок решает практическую задачу не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи. Возникшее единство восприятия, речи и действия, которое приводит к перестройке законов зрительного поля, и составляет подлинный и важнейший объект анализа, направленного на изучение происхождения специфически человеческих форм поведения. Экспериментально исследуя эгоцентрическую речь ребенка, вовлеченную в ту или иную деятельность, мы сумели установить и следующий факт, имеющий большое значение для объяснения психической функции и генетического описания этого этапа в развитии речи ребенка: коэффициент эгоцентрической речи, подсчитанный по Пиаже, явно возрастает по мере того, как в активность ребенка вводятся трудности и помехи. Как показали наши эксперименты, для определенной группы детей коэффициент почти удваивается в моменты возникновения трудностей. Этот факт заставил нас предположить, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять функцию примитивного речевого мышления — мышления вслух. Дальнейший анализ характера этой речи и ее связи с трудностями полностью подтвердили наше предположение.

На основании данных экспериментов мы выдвинули гипотезу, что эгоцентрическую речь у ребенка следует рассматривать как переходную форму между внешней и внутренней речью. Эгоцентрическая речь в соответствии с предложенной гипотезой психологически есть внутренняя речь, если принять во внимание ее функцию, но внешняя — по форме выражения. С этой точки зрения мы склонны приписывать эгоцентрической речи ту функцию, которую в развитом поведении взрослого выполняет внутренняя речь, т. е. интеллектуальную функцию. С генетической точки зрения мы склонны представлять общую последовательность основных ступеней развития речи так, как это формулируется, например, Д. Уотсоном: внешняя речь — шепот — внутренняя речь или, иначе говоря: внешняя речь — эгоцентрическая речь — внутренняя речь.

Что же именно отлично в действиях ребенка, владеющего речью, по сравнению с решением практической задачи обезьяной?

Первое, что поражает экспериментатора, — это несравненно большая свобода в операциях, производимых детьми, их несравненно большая независимость от структуры непосредственно данной зрительной или практической ситуации, чем у животного. Ребенок констатирует словами значительно большие возможности, чем обезьяна может реализовать в действии. Ребенок

более легко может освободиться от вектора, направляющего внимание непосредственно на цель, и произвести ряд сложных дополнительных действий, используя сравнительно длинную цепочку вспомогательных инструментальных методов. Он способен самостоятельно вводить в процесс решения задачи объекты, которые не находятся ни в непосредственном, ни в периферическом зрительном поле. Создавая с помощью слов определенные намерения, ребенок осуществляет значительно больший круг операций, используя в качестве орудий предметы, не только лежащие у него под рукой, но и отыскивая и подготавливая те, которые могут стать полезны для решения задачи, и планируя дальнейшие действия.

Среди преобразований, которым подвергались практические операции благодаря включению в них речи, замечательны два. Во-первых, практические операции ребенка, владеющего речью, становятся значительно менее импульсивны и непосредственны, чем у человекообразной обезьяны, которая, чтобы разрешить данную ситуацию, совершает ряд неконтролируемых попыток. Деятельность ребенка, владеющего речью, делится на две последовательные части: в первой проблема решается в речевом плане, с помощью речевого планирования, а во второй — в простой моторной реализации подготовленного решения. Прямое манипулирование заменяется сложным психическим процессом, в котором внутренний план и создание намерений, отсроченных во времени, сами стимулируют свое развитие и реализацию. Эти совершенно новые психологические структуры отсутствуют в сколько-нибудь сложной форме у обезьяны.

Во-вторых, и это факт решающей важности, с помощью речи в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается и его собственное поведение. Слова, направленные на разрешение проблемы, относятся не только к объектам внешнего мира, но и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения. Те объекты, которые были вне сферы, доступной для практической деятельности, теперь благодаря речи становятся доступны для практической деятельности ребенка.

Описанный факт не может рассматриваться лишь как частный момент в развитии поведения. Здесь мы видим кардинальные изменения в самом отношении индивида к внешнему миру. При более тщательном рассмотрении изменения оказываются исключительно глубокими. Поведение обезьяны, описанное Ке-

лером, ограничено манипулированием животного в непосредственно данном зрительном поле, тогда как решение практической проблемы ребенком, способным говорить, в значительной степени отдаляется от натурального поля. Благодаря планирующей функции речи, направленной на собственную деятельность, ребенок создает рядом со стимулами, доходящими до него из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведение. Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение.

Вспомогательные стимулы (в данном случае речь), которые выполняют специфическую функцию организации поведения, оказываются не чем иным, как теми символическими знаками, которые мы здесь рассматривали. Они служат ребенку прежде всего средством социального контакта с окружающими людьми, а также начинают использоваться как средство воздействия на самого себя, как средство автостимуляции, порождая таким образом новую, более высокую форму поведения.

Интересная параллель для фактов, приведенных выше и относящихся к роли речи в приобретении специфически человеческих форм поведения, может быть найдена в исключительно интересных экспериментах А. Гийома и Г. Меерсона, анализирующих употребление орудий обезьянами. Наше внимание привлекли выводы этой работы, в которых интеллектуальные операции обезьян сопоставляются с процессом решения практических задач афазиками (клинически и экспериментально исследованными Г. Хэдом). Авторы находят, что способы выполнения задачи афазиком и человекообразной обезьяной принципиально сходны и совпадают в очень существенных моментах. Этот факт, таким образом, подтверждает нашу мысль, что речь играет важную роль в организации высших психических функций.

Если в генетическом плане мы видели объединение практических и речевых операций и рождение новой формы поведения, переход от низших форм поведения к высшим, то при распаде единства речи и действия мы замечаем обратное движение — переход человека от высших форм к более низким. Интеллектуальные процессы у человека с нарушенными символическими функциями, т. е. у афазика, ведут не просто к снижению функции практического интеллекта или затруднению в ее реализации, но представляют собой обнажение другого, более примитивного уровня поведения, той самой генетической формации, которую мы обнаружили в поведении обезьяны.

Чего же не хватает в действиях афазика и что, следовательно,

обязано своим происхождением речи? Достаточно проанализировать поведение больного афазией в новой для него практической ситуации, чтобы увидеть, насколько оно отличается от поведения в аналогичной ситуации нормального, владеющего речью человека. Первое, что бросается в глаза, когда наблюдаешь афазика, — его необычайное замешательство. Как правило, здесь нет и намека на сколько-нибудь сложное планирование решения задачи. Создание предварительного намерения и его последовательная систематическая реализация абсолютно недоступны для такого больного. Каждый стимул, возникающий в ситуации и привлекший внимание афазика, вызывает импульсивную попытку непосредственно ответить соответствующей реакцией без учета ситуации и решения в целом. Сложная цепь действий, предполагающая создание намерения и его систематическую последовательную реализацию, больному недоступна, она превращается в группы разобщенных неорганизованных проб.

Иногда действия задерживаются и приобретают рудиментарную форму, иногда превращаются в сложные и неорганизованные массивы практических действий. Если ситуация достаточно сложна и может быть выполнена лишь посредством последовательной системы предварительно спланированных операций, афазик приходит в замешательство и оказывается совершенно беспомощным. В более простых случаях он решает задачу при помощи простых симультанных комбинаций в пределах зрительного поля и способы решения в принципе мало отличаются от того, что наблюдал Келер в экспериментах с человекоподобными обезьянами.

Лишенный речи, которая сделала бы его свободным от видимой ситуации и позволила планировать связную последовательность действий, афазик оказывается рабом непосредственной ситуации в сто раз больше, чем ребенок, владеющий речью.

Развитие высших форм практической деятельности у ребенка

Из изложенного следует вывод, что как в поведении ребенка, так и в поведении культурного взрослого человека практическое использование орудий и символические формы деятельности, связанные с речью, не являются двумя параллельными цепями реакций. Они образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта. В противовес высшим животным у человека возникает сложная

функциональная связь между речью, употреблением орудий и натуральным зрительным полем. Без анализа этой связи психология практической деятельности человека всегда оставалась бы непонятной. Но совершенно ошибочно считать, как делают некоторые бихевиористы, что указанное единство есть просто результат обучения и навыка и прямо составляет линию естественного развития, идущую от животных и лишь случайно приобретающую интеллектуальный характер. Столь же ошибочно рассматривать роль речи вслед за рядом детских психологов как результат внезапного открытия, совершаемого ребенком.

Формирование сложного единства речи и практических операций есть продукт уходящего далеко в глубь процесса развития, в котором индивидуальная история субъекта тесно связана с его общественной историей.

За неимением места мы вынуждены упростить действительную проблему и брать интересующие нас явления в их крайних генетических формах, сравнивая только начало и конец рассматриваемого процесса развития. Сам процесс развития с его большим разнообразием фаз и появлением все новых факторов остается вне рассмотрения. Мы сознательно берем явление в его наиболее развитой форме, минуя смешанные промежуточные стадии. Это позволяет показать с максимальной ясностью конечный результат развития и, следовательно, оценить основное направление всего процесса. Такое, как здесь, соединение логического и исторического подходов в исследовании, произвольно опускающее ряд стадий изучаемого процесса, имеет свои опасности, которые разрушили не одну теорию, казавшуюся безупречной. Исследователь должен обходить опасности и помнить, что это всего лишь путь исследования явления, за которым лежит история; к анализу истории он неизбежно должен обратиться.

Мы не можем остановиться на всех последовательных изменениях процесса. Здесь мы сумеем выделить лишь центральное, связующее звено, рассмотрение которого достаточно для того, чтобы сделать ясным общий характер и направление всего процесса развития. Мы должны, следовательно, опять обратиться к результатам экспериментов.

Мы наблюдали деятельность ребенка в экспериментах, аналогичных по структуре, но растянутых во времени и представляющих собой ряд ситуаций возрастающей трудности. Мы установили важный момент, упускавшийся психологами и позволивший со всей определенностью охарактеризовать разницу между поведением обезьяны и поведением ребенка в генетическом плане. Предшествующие наблюдения позволили нам осуществить это в отношении структуры деятельности, так как деятельность ребенка, исследовавшаяся нами, изменялась на протяжении

ряда экспериментов, не просто совершенствуясь, как случается в процессе обучения, но претерпевая столь глубокие качественные изменения, которые должны быть охарактеризованы как развитие в собственном значении слова.

Как только мы перешли к исследованию деятельности с точки зрения процесса ее становления (в серии экспериментов, развернутых во времени), мы немедленно столкнулись с тем, что фактически мы исследовали не одну и ту же деятельность в ее конкретном выражении, но на протяжении ряда экспериментов менялся сам объект исследования. Таким образом, мы получили в процессе развития формы деятельности, совершенно различные по структуре. Это было неприятным осложнением для всех психологов, которые хотели во что бы то ни стало сохранить неизменность исследуемой деятельности, но для нас это сразу стало центральным фактом, и все свое внимание мы обратили на его изучение. Оно привело нас к выводу, что деятельность ребенка отличается по организации, структуре и способам действия от поведения обезьяны, не сразу дается в готовой форме, но вырастает из последовательных изменений психологических структур, связанных генетически, и так образуется целостный исторический процесс развития высших психических функций.

Этот процесс есть ключ к пониманию организации, структуры и способов деятельности в наблюдавшемся нами развитии ребенка. В нем мы склонны видеть под новым углом зрения принципиальную разницу, которая отличает сложное поведение ребенка от поведения обезьяны. Фактически употребление орудий обезьянами остается неизменным на протяжении всей серии экспериментов, если не брать в расчет второстепенных моментов, связанных скорее с постепенным совершенствованием функций в результате научения, чем с изменениями в их организации. Ни Келер, ни какой бы то ни было другой исследователь поведения высших животных не наблюдали в экспериментах возникновения качественно новых операций, формирующихся в развернутой во времени генетической серии. Постоянство описанных ими операций и их неизменность в различных ситуациях составляли одну из примечательных характеристик всех этих исследований.

Совсем не то имело место у ребенка. Совместив в эксперименте ряд преобразований и создав, таким образом, своего рода модель развития, мы никогда не наблюдали (за исключением крайних случаев умственно отсталых детей) константности, неизменности деятельности. Подлинная перестройка процесса деятельности была для нас очевидна на каждом новом этапе эксперимента.

Мы опишем процесс трансформации прежде всего с негативной стороны.

Первое, что привлекает наше внимание и может показаться парадоксальным, — следующее: процесс формирования высшей интеллектуальной деятельности меньше всего напоминает развитой процесс логических преобразований. Это означает, что субъект формирует, связывает между собой и разделяет операции по иному закону связи, чем тот, который должен был бы связывать их в логическом мышлении. Очень часто психический процесс развития детского мышления похож на процесс открытия способов логического мышления. Утверждают, что ребенок вначале охватывает основной принцип мышления, а в дальнейшем индивидуальные, разнообразные конкретные формы выводятся дедуктивным способом, вытекая из этого фундаментального открытия ребенка как логическое, а не генетическое следствие. Процесс развития здесь понят неверно; фактически утверждение Келера, что интеллектуализм нигде не ложен настолько, как в теории (и, мы должны добавить, в истории) интеллекта, здесь оправдывается. Это первый и основной вывод, который подсказало наше исследование. Ребенок не изобретает новые формы поведения и не выводит их логически, но образует их тем же путем, каким хождение вытесняет ползание и речь вытесняет лепет, вовсе не потому, что он убеждается в их преимуществах.

Другое положение, которое мы в свете наших исследований должны отвергнуть: мнение, что высшие интеллектуальные функции развиваются в процессе совершенствования сложных навыков, в процессе обучения ребенка и что все качественно различные формы поведения есть изменения того же типа, как изменения запоминаемого текста при его повторении. Такого типа возможность была исключена с самого начала, потому что каждый раз в эксперименте имела место новая ситуация, требующая от ребенка адекватного приспособления к новым условиям и нового метода для решения проблемы. Но дело не исчерпалось этим: по мере развития возникавшие перед ребенком задачи предъявляли новые и качественно отличные требования. Сложность структуры решения задач возрастала в соответствии с требованиями, так что даже то решение, которое оказывалось наиболее сильным и было всего более закреплено обучением, с необходимостью делалось неадекватным новым требованиям и становилось скорее препятствием, чем фактором, содействующим решению новой проблемы.

В свете данных, характеризующих обсуждаемый процесс развития, становится ясным, что не только с точки зрения фактов, но и с точки зрения теории два отвергнутых нами вначале положения оказались ложными. В соответствии с одним из них существо процесса рассматривается как результат интеллектуального действия; в соответствии с другим оно представляется продуктом автоматического процесса совершенствования навы-

ка, возникающим как инсайт в самом конце процесса. Оба положения в равной степени игнорируют развитие и оказываются явно неудовлетворительными перед лицом фактов.

Путь развития в свете фактов

Действительный процесс развития, как видно из наших экспериментов, происходит в другой форме.

Наши протоколы показывают, что уже на самых ранних этапах развития ребенка фактор, переводящий его деятельность с одного уровня на другой, не является ни повторением, ни открытием. Источник развития деятельности лежит в социальном окружении ребенка и конкретно выражается в тех специфических отношениях с экспериментатором, которые пронизывают всю ситуацию, требующую практического применения орудий, и вносят в нее социальный аспект. Чтобы выразить существо этих форм поведения ребенка, характерных для самой ранней стадии развития, следует сказать, что ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо. Таким образом, мы приходим к выводу, что роль речи, выделенная нами как особый момент в организации практического поведения ребенка, является решающей для того, чтобы понять не только структуру поведения, но и его генезис: речь стоит в самом начале развития и становится его наиболее важным, решающим фактором.

Ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, связанной с употреблением орудия, и объединяет речь и действие в одну структуру, привносит таким образом социальный элемент в свое действие и определяет судьбу этого действия и будущий путь развития своего поведения. Этим поведение ребенка впервые переносится в совершенно новый план, оно начинает направляться новыми факторами и приводит к появлению социальных структур в его психической жизни. Его поведение социализируется. Это и есть главный детерминирующий фактор всего дальнейшего развития его практического интеллекта. Ситуация, в которой люди начинают действовать так же, как и вещи, в целом обретает для него социальное значение. Ситуация представляется ему как задача, поставленная экспериментатором, и ребенок чувствует, что за этим все время стоит человек, независимо от того, присутствует он непосредственно или нет. Собственная деятельность ребенка обретает свое значение в системе социального поведения и, будучи направлена на определенную цель, преломляется через призму социальных форм его мышления.

Вся история психического развития ребенка учит нас, что с первых же дней его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека. Переход от биологического пути развития к социальному составляет центральное звено в процессе развития, кардинальный поворотный пункт истории поведения ребенка. Путь через другого человека — центральная трасса развития практического интеллекта, как показано нашими экспериментами. Речь играет здесь первостепенную роль.

Перед исследователем открывается следующая картина. Поведение очень маленьких детей в процессе решения задачи представляет собой весьма специфический сплав двух форм приспособления — к вещам и к людям, к среде и к социальной ситуации, которые дифференцируются только у взрослых. Реакции на предметы и на людей составляют в поведении детей элементарное недифференцированное единство, из которого в дальнейшем вырастают как действия, направленные на внешний мир, так и социальные формы поведения. В этот момент поведение ребенка представляет собой причудливую смесь одного с другим — хаотическое (как кажется взрослым) смешение контактов с людьми и реакций на предметы. Объединение в одной деятельности различных объектов поведения, которые находят объяснение в предшествующей истории развития ребенка, начиная с первых дней его существования, наблюдается в каждом эксперименте. Ребенок, оставленный наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать в соответствии с принципами, ранее сложившимися в его отношениях со средой. Это значит, что действие и речь, психическое влияние и физическое влияние синкретически смешиваются. Эту центральную особенность в поведении ребенка мы называем *синкретизмом действия* по аналогии с синкретизмом восприятия и вербальным синкретизмом, которые так глубоко изучены в современной психологии благодаря работам Э. Клапареда и Ж. Пиаже.

Протоколы экспериментов, проведенных нами с детьми, выявляют аналогичную картину синкретизма действий в их поведении. Маленький ребенок, поставленный в ситуацию, где прямое достижение результата кажется невозможным, проявляет очень сложную активность, которая может быть описана как беспорядочная смесь прямых попыток достичь желаемого объекта, эмоциональной речи, иногда выражающей желания ребенка, а иногда подменяющей недосягаемое действительное удовлетворение словесным эрзацем, попыток достичь объект путем словесной формулировки способов, обращений к экспериментатору за помощью и т. д. Эти проявления представляют собой запутанный клубок действий, и экспериментатор вначале оказывается в

затруднении перед этой богатой, часто гротескной смесью перебивающих друг друга форм деятельности.

При дальнейшем рассмотрении экспериментов наше внимание привлекает серия действий, на первый взгляд выпадающих из общей схемы активности ребенка. После того как ребенок провел ряд разумных и взаимосвязанных действий, которые должны помочь ему успешно разрешить предложенную задачу, вдруг, наткнувшись на трудность в реализации своего плана, резко обрывает попытки и обращается к экспериментатору с просьбой подвинуть объект ближе и таким образом дать ему возможность выполнить задание.

Помеха на пути ребенка перебивает его активность, и словесное обращение к другому лицу представляет собой попытку заполнить этот разрыв. Обстоятельства, которые играют здесь психологически решающую роль, состоят в следующем. Ребенок, обращаясь за помощью к экспериментатору в критический момент, показывает таким образом, что он знает, что нужно делать для достижения цели, но не может достичь ее сам, что план решения в основном готов, хотя и недоступен для его собственных действий. Поэтому ребенок, раньше отделяя речевое описание действия от самого действия, вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом. Именно благодаря этому деятельность ребенка вступает в новое отношение с речью. Ребенок, сознательно включая действия другого лица в свои попытки решить задачу, начинает не только планировать свою деятельность в голове, но и организовывать поведение взрослого в соответствии с требованиями задачи. Благодаря этому социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий, создавая этим надежную предпосылку осуществления задачи. Контроль над поведением другого человека в данном случае становится необходимой частью всей практической деятельности ребенка.

Новая форма активности, направленная на контроль за поведением другого человека, пока еще не выделяется из синкретического целого. Мы не раз наблюдали, что в процессе выполнения задания ребенок, грубо смешивая логику собственной деятельности с логикой решения задачи в сотрудничестве, вводит в собственную деятельность действия постороннего лица. Кажется, что ребенок объединяет два подхода к собственной деятельности, смешивая их в одно синкретическое целое.

Иногда синкретизм действия проявляется на фоне примитивного детского мышления, и в ряде экспериментов мы наблюдали, как ребенок, видя безнадежность своих попыток, обращается прямо к предмету деятельности, к цели, прося ее приблизиться к нему или опуститься, в зависимости от условий задачи.

Здесь мы видим смешение речи и действия того же лица. С таким смешением часто сталкиваешься, когда ребенок, производя действия, разговаривает с объектом, обращаясь со словами так же, как с палкой. В последних случаях мы видим экспериментальную демонстрацию того, как глубоко и неразделимо речь и действие связаны в деятельности ребенка и насколько сильно эта связь отличается от той связи между ними, которую часто можно наблюдать у взрослого.

Поведение маленького ребенка в ситуации, описанной выше, представляет собой, таким образом, сложный комплекс, в котором смешаны прямые попытки достичь цели, использование орудий и речь, обращенная или к лицу, проводящему эксперимент, или просто сопровождающая действие и как бы увеличивающая усилия ребенка, направленные на цель. Иногда речь, как ни парадоксально это звучит, прямо обращена к объекту деятельности. Причудливый сплав речи и действия оказывается бессмысленным, если мы рассматриваем его вне динамики. Если же мы анализируем его в генетическом плане, прослеживая этапы развития ребенка, или в конденсированной форме в ряде последовательных экспериментов, этот странный сплав двух форм деятельности открывает свою вполне определенную функцию в истории развития ребенка, а также и внутреннюю логику своего развития.

Мы остановимся на двух моментах динамики этого сложного процесса. Они играют решающую роль в появлении у ребенка высших форм контроля над своим поведением.

Функция социализированной и эгоцентрической речи

Первый из изучаемых нами процессов (эгоцентрическая речь) связан с формированием *речи для себя,* которая, как отмечалось выше, регулирует действия ребенка и позволяет ему осуществить поставленную задачу организованным путем, посредством предварительного контроля над собой и своей активностью.

Если внимательно изучить протоколы наших экспериментов с маленькими детьми, можно заметить, что вместе с обращением к экспериментатору за помощью богато проявляется эгоцентрическая речь ребенка. Мы уже знаем, что сложные ситуации вызывают обильную эгоцентрическую речь и что в условиях повышенной трудности коэффициент эгоцентрической речи почти вдвое возрастает по сравнению с неосложненными ситуациями. В другом случае, рассчитывая глубже изучить связь между эгоцентрической речью и трудностями, возникающими перед ре-

бенком, мы организовали экспериментальные сложности в деятельности ребенка.

Мы были уверены, что ситуация, требующая применения орудий, центральным моментом которой являлась невозможность непосредственных действий, предоставит наилучшие условия для возникновения эгоцентрической речи. Факты подтвердили наши предположения. Оба психологических фактора, связанных с трудностями: эмоциональная реакция и дезавтоматизация действия, требующая включения в процесс интеллекта, — в основном определяют природу эгоцентрической речи и ситуации, которая нас интересовала. Для правильного понимания природы эгоцентрической речи и выявления ее генетических функций в процессе социализации практического интеллекта ребенка важно помнить вытекающий из экспериментов и подчеркнутый нами факт, что эгоцентрическая речь связана с социальной речью ребенка тысячами переходных стадий.

Очень часто переходные формы оставались недостаточно понятными для нас, чтобы определить, к какой форме речи то или иное выражение ребенка можно отнести. Сходство и взаимозависимость обеих форм речи проявляются тесной связью тех функций ребенка, которые выполняют обе эти формы речевой деятельности. Ошибочно думать, что социальная речь ребенка состоит исключительно из призывов к экспериментатору за помощью; речь ребенка неизменно содержит в себе эмоционально-выразительные моменты, сообщения о том, что он собирается делать, и т. д. Во время эксперимента достаточно было задержать его социальную речь (например, экспериментатор выходил из комнаты, игнорировал вопросы ребенка и т. д.), чтобы эгоцентрическая речь немедленно усиливалась.

Если на самых ранних ступенях развития ребенка эгоцентрическая речь еще не содержит указаний на способ решения задачи, то это выражается в речи, обращенной к взрослому. Ребенок, отчаявшийся достичь цели прямым путем, обращается к взрослому и словами формулирует способ, который сам он не может применить. Огромные изменения в развитии ребенка наступают тогда, когда речь социализирована, когда, вместо того чтобы обратиться с планом решения задачи к экспериментатору, он обращается к самому себе. В последнем случае речь, участвующая в решении задачи, из категории интерпсихической превращается в интрапсихическую функцию. Ребенок, организуя собственное поведение по социальному типу, применяет к самому себе тот способ поведения, который раньше он применял к другому. Источником интеллектуальной деятельности и контроля над своим поведением в решении сложной практической задачи является, следовательно, не изобретение некоего чисто логического акта, но применение социального отношения к себе,

перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию.

Серия наблюдений позволяет нам наметить сложный путь, проделанный ребенком при переходе к интериоризации социальной речи. Описанные нами случаи, когда экспериментатор, к которому ребенок прежде обращался за помощью, покидал место эксперимента, демонстрируют этот решающий момент наиболее ярко. Именно в таких условиях ребенок лишается возможности обращаться к взрослому, и тогда эта социально организованная функция переключается на эгоцентрическую речь и указания на путь решения задачи постепенно приводят его к их самостоятельной реализации.

Серия последовательных экспериментов, растянутых во времени, дает нам возможность выделить ряд стадий этого процесса, и формирование новой системы поведения социального образца становится значительно понятнее. История этого процесса является, следовательно, историей социализации практического интеллекта ребенка и в то же время социальной историей его символических функций.

Изменение функции речи в практической деятельности

Нам хотелось бы выделить и второе, не менее важное преобразование, которому подвергается речь ребенка в наших экспериментах. Выявив взаимоотношения между речью и действиями ребенка во времени и изучая эту динамическую структуру, мы сумели установить следующий факт: структура непостоянна на протяжении экспериментов; речь и действие изменяют отношение друг к другу, образуя подвижную систему функций с непостоянным характером взаимосвязи.

Если мы отвлечемся от ряда сложных изменений, которые интересны для нас в ином плане, нам придется выделить основной функциональный сдвиг в этой системе, оказывающий на ее судьбу решающее влияние и ведущий ее к внутренней перестройке: речь ребенка, прежде сопровождавшая его деятельность и отражавшая ее основные превратности в бессвязной и хаотической форме, перемещается все более и более к поворотным и начальным моментам процесса, начиная опережать действие, освещая задуманное, но еще не реализованное действие. Мы наблюдали в развитии практического интеллекта процесс, аналогичный тому, что имеет место в другой динамической системе функций — в рисовании с участием речи. Подобно тому как сначала ребенок рисует и, только видя результаты своей работы, уз-

нает и обозначает словами тему рисунка, в практической деятельности вначале он фиксирует в словах результат деятельности или ее отдельные моменты. В лучшем случае он не называет результата, но отражает предыдущий момент действия. И так же как называние темы рисунка в процессе развития рисования сдвигается к началу процесса, в наших экспериментах *схема действия* начинает формулироваться ребенком словами непосредственно перед началом действия, предвосхищая его дальнейшее развертывание.

Такое смещение означает не только временной сдвиг речи по отношению к действию, но и изменение функционального центра всей системы. На первом этапе речь, следуя за действием, отражая его и усиливая его результаты, остается в структурном отношении подчиненной действию, вызывается действием; на втором этапе речь, сдвигаясь к начальному моменту действия, начинает доминировать над действием, руководит им, определяет его тему и его протекание. Поэтому на втором этапе по-настоящему рождается планирующая функция речи, и таким путем она начинает определять направление действия в будущем.

Планирующая функция речи обычно рассматривалась изолированно от ее отражающей функции и даже противопоставлялась ей. Генетический анализ тем не менее показывает, что такое противопоставление основано на чисто логическом конструировании обеих функций. В экспериментах мы, наоборот, отметили, что существуют различные формы внутренней связи между обеими функциями, и из этого факта следует вывод, что переход от одной функции к другой, возникновение планирующей функции речи из отражательной и есть тот самый генетический узловой момент, который связывает низшие функции речи с высшими и объясняет их истинное происхождение.

Речь ребенка, именно благодаря тому что сначала она является словесным слепком деятельности или ее частей, отражает действие или усиливает его результаты, начинает на позднейшем этапе сдвигаться к началу действия, прогнозировать и направлять действие, формируя его в соответствии со слепком прежней активности, который ранее был зафиксирован в речи.

Этот процесс развития не имеет ничего общего с процессом логической *дедукции,* логического вывода из открытого ребенком принципа практического применения речи. Исследования на каждом шагу указывают на факты, которые заставляют нас предположить, что такая резюмирующая речь, создающая слепок проделанного пути, играет важную роль в формировании процесса, благодаря которому ребенок обретает возможность не только сопровождать свои действия речью, но и с ее помощью нащупывать верный путь решения проблемы. По мере того как речь становится интрапсихической функцией, она начинает го-

товить предварительное решение проблемы в вербальном плане, которое по ходу наших дальнейших экспериментов совершенствуется, и из речи-слепка, резюмирующей уже совершенное, превращается в предварительное вербальное планирование будущего действия.

Эта отражательная функция речи помогает нам выявить процесс формирования ее сложной, планирующей функции, понять ее истинные генетические корни. Мы получаем возможность увидеть происхождение высших ступеней интеллектуальной деятельности во всей ее сложности, со всем набором последовательных переходов от этапа к этапу. То, что раньше считалось процессом внезапного *открытия* ребенка, оказывается результатом длительного и сложного развития, где эмоциональная и коммуникативная функции первичной речи и функция отражения и создания слепка с ситуации занимают свое место на определенной ступени генетической лестницы. Лестница начинается примитивными реакциями взора ребенка и завершается сложной деятельностью, планируемой во времени.

История речи, протекающей в процессе практической деятельности, связана с глубокими перестройками всего поведения ребенка. В этом есть нечто большее, чем простой факт, указывающий на то, что речь, будучи сперва интерпсихическим процессом, становится теперь интрапсихической функцией, что, вначале уводя от решения проблемы, она начинает в конце генетического пути играть интеллектуальную роль, становясь инструментом организованного решения задачи. Такая перестройка поведения имеет несравненно более глубокое значение. Если в начале генетического пути ребенок манипулировал в непосредственной ситуации, направляя свою активность прямо на привлекающие его объекты, то теперь ситуация значительно усложняется. Между объектом, привлекавшим ребенка как цель, и его поведением появляются стимулы второго порядка, направленные уже не непосредственно на объект, но на организацию и планирование собственного поведения. Речевые стимулы, направленные на самого ребенка, преобразовываясь в процессе эволюции из средства стимуляции другого лица в стимуляцию собственного поведения, радикально перестраивают все его поведение.

Ребенок оказывается в состоянии приспособиться к предложенной ему ситуации опосредованным путем через предварительный контроль над самим собой и предварительную организацию своего поведения, а это принципиально отличается от поведения животных. Поведение ребенка содержит в себе как внутренние необходимые факторы социальное отношение к самому себе и своим действиям, которые становятся социальной деятельностью, перемещенной внутрь субъекта. Это дается ребенку в ре-

зультате проделанного пути развития, обеспечивая ту свободу поведения по отношению к ситуации, ту независимость от конкретных окружающих его объектов, которой лишена обезьяна, являющаяся, по классическому выражению Келера, «рабом зрительного поля». Более того, ребенок перестает действовать в непосредственно данном и наглядном пространстве. Планируя свое поведение, мобилизуя и обобщая свой прежний опыт для организации будущей деятельности, он переходит к активным операциям, развернутым во времени.

В тот момент, когда с планирующей помощью речи в деятельность ребенка включается как активный компонент представление о будущем, все психическое поле, в котором он оперирует, радикально изменяется и все его поведение коренным образом перестраивается. Восприятие ребенка начинает строиться по новым законам, отличным от законов естественного зрительного поля.

Сплав сенсорного и моторного полей оказывается преодоленным, и непосредственные импульсивные действия, которыми он реагировал на каждый объект, возникавший в зрительном поле и привлекавший его, теперь сдерживаются. По-новому начинает работать его внимание, и его память преобразуется из пассивного регистратора в функцию активного выбора и активного и интеллектуального припоминания.

С включением сложного опосредованного уровня высших психических функций происходит радикальная перестройка поведения на новой основе. Изучив генетический прогресс, являющийся результатом включения в развитие способов употребления орудий, символических форм деятельности, мы должны теперь обратиться к анализу тех перестроек, которые породил этот прогресс в развитии основных психических функций.

Глава вторая

Функция знаков в развитии высших психических процессов

Мы рассмотрели отрезок сложного поведения ребенка и пришли к выводу, что в ситуации, связанной с употреблением орудия, поведение маленького ребенка существенно, принципиально отличается от поведения человекоподобной обезьяны. Мы могли бы сказать, что во многом оно характеризуется противоположной структурой и что вместо полной зависимости операции с орудиями от структуры зрительного поля (у обезьяны) мы наблюда-

ем у ребенка значительную эмансипацию от него. Благодаря участию в операции речи ребенок приобретает несравненно большую свободу, чем та, которая наблюдается в инструментальном поведении обезьяны; ребенок получает возможность разрешать практическую ситуацию применения орудий, не находящихся в непосредственном поле его восприятия: овладевает внешней ситуацией с помощью предварительного овладения собой и предварительной организации собственного поведения. Во всех этих операциях существенно изменялась самая структура психического процесса; непосредственные, направленные на среду действия заменялись сложными опосредованными актами. Включающаяся в операцию речь оказывалась той системой психологических знаков, которая приобретала совершенно особое функциональное значение и приводила к полной реорганизации поведения.

Ряд наблюдений приводит нас к убеждению, что такая культурная реорганизация характерна не только для той формы сложного, связанного с употреблением орудий поведения, которую мы описали. Наоборот, даже отдельные психические процессы, более элементарные по характеру и входящие составными частями в сложный акт практического интеллекта, оказываются у ребенка глубоко измененными и перестроенными по сравнению с тем, как они протекают у высших животных. Уже эти функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой, которую мы только что рассмотрели на примере сложного акта употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психических процессов, принимающих участие в описанном нами акте детского поведения, дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре.

Развитие высших форм восприятия

Мы начнем с восприятия — акта, который всегда казался актом, всецело подчиняющимся элементарным естественным законам, и постараемся показать, что и этот наиболее зависящий от актуально данной ситуации процесс в развитии ребенка перестраивается на совершенно новой основе и, сохраняя внешнее, *фенотипическое* сходство с той же функцией у животного, по своему внутреннему составу, строению и способу деятельности, по всей психологической природе принадлежит уже к высшим

функциям, сложившимся в процессе исторического развития и имеющим особую историю в онтогенезе. В высшей функции восприятия мы встретимся уже с совершенно иными закономерностями, чем те, которые были вскрыты психологическим анализом для его примитивных, или натуральных, форм. Само собой понятно, что законы, господствовавшие в психофизиологии натурального восприятия, не уничтожаются с переходом к интересующим нас здесь высшим формам, но как бы отступают на задний план, продолжая существовать внутри новых закономерностей в свернутом и подчиненном виде. Мы наблюдаем в истории развития восприятия ребенка процесс, в сущности аналогичный тому, который хорошо изучен в истории построения нервного аппарата, где низшие, генетически более древние системы с их более примитивными функциями включаются в более новые и высшие этажи, продолжая существовать в качестве подчиненных инстанций внутри нового целого.

После работ Келера (1930) известно, какое решающее значение в процессе практической операции обезьяны играет структура зрительного поля; весь ход решения предложенной задачи от начального до заключительного момента есть в сущности функция восприятия обезьяны, и Келер с полным основанием мог сказать, что эти животные являются рабами сенсорного поля в гораздо большей степени, чем взрослые люди, что обезьяны неспособны следовать за наличной сенсорной структурой с помощью произвольных усилий. Именно в подчиненности зрительному полю Келер видит то, что сближает обезьяну с другими животными, даже так далеко стоящими по своей организации, как ворон (опыты М. Герц). Действительно, мы едва ли ошибемся, если в рабской зависимости от структуры сенсорного поля увидим общий закон, господствующий над восприятием во всем многообразии его натуральных форм.

Эта общая черта присуща всякому восприятию, поскольку оно не выходит за пределы натуральных психофизиологических форм организации.

Восприятие ребенка, поскольку оно становится человеческим восприятием, развивается не как прямое продолжение и дальнейшее усовершенствование тех же форм, которые мы наблюдаем у животных (даже наиболее близко стоящих к человеку), но совершает скачок от зоологической к исторической форме психической эволюции.

Специальные серии экспериментов, поставленных нами для уяснения этой проблемы, позволяют раскрыть принципиальные закономерности, которые характеризуют высшие формы восприятия. Мы не можем остановиться здесь на этой проблеме во всей ее широте и сложности и ограничимся только анализом одного, правда центрального по значению, момента. Это удоб-

нее всего сделать на опытах, посвященных развитию восприятия картин.

Опыты, которые дали нам возможность описать специфические особенности детского восприятия и его зависимость от включения высших психических механизмов, в существенной основе были поставлены еще А. Бине и подробно проанализированы В. Штерном (1922). Оба автора, наблюдая описание картины маленьким ребенком, установили, что этот процесс неодинаков на различных ступенях детского развития. Если ребенок 2 лет обычно в описании того, что он видит на картинке, ограничивается указанием отдельных разрозненных предметов, то некоторое время спустя он переходит к описанию действий, чтобы затем уже указать на сложные отношения между изображенными отдельными объектами. Эти данные толкнули Штерна на то, чтобы установить определенный путь развития детского восприятия и описать стадии восприятия отдельных предметов, действий и отношений как стадии, которые проходит восприятие в детском возрасте.

Уже эти данные, принятые современной психологией как прочно установленные, наводят нас на очень серьезные сомнения. В самом деле, достаточно вдуматься в этот материал, чтобы увидеть: он противоречит всему, что мы знаем о развитии детского поведения и его основных психофизиологических механизмов. Ряд бесспорных фактов указывает на то, что развитие психофизиологических процессов начинается у ребенка с диффузных, целостных форм и уже затем переходит к более дифференцированным.

Значительное число физиологических наблюдений показывает это для моторики; опыты Г. Фолькельта, Г. Вернера и других убеждают в том, что этот же путь проходит и зрительное восприятие ребенка. Утверждение Штерна, что стадия восприятия отдельных предметов предшествует стадии целостного восприятия ситуаций, прямо противоречит всем этим данным. Больше того, продолжая мысль Штерна до логического конца, мы вынуждены предположить, что в еще более ранних фазах развития восприятие ребенка носит еще более раздробленный и частичный характер и что восприятию отдельных предметов предшествует ступень, когда ребенок в состоянии воспринять их отдельные части или качества, лишь позднее объединяя их в предметы и уже затем соединяя предметы в действенные ситуации. Перед нами картина развития детского восприятия, проникнутая рационализмом и противоречащая всему, что нам известно из новейших исследований.

Противоречие, которое мы наблюдаем между основной линией развития психофизиологических процессов у ребенка и фактами, описанными Штерном, может быть объяснено только

тем, что процесс восприятия и описания картинки значительно более сложен, чем простой, натуральный психофизиологический акт, и что сюда включаются новые факторы, в корне перестраивающие процесс восприятия.

Нашей первой задачей было показать, что процесс описания картинки, изученный Штерном, неадекватен тому непосредственному восприятию ребенка, стадии которого этот автор пытался вскрыть своим опытом. Уже очень простой эксперимент дал нам возможность констатировать это. Достаточно было предложить 2-летнему ребенку передать нам содержание предъявленной картинки пантомимически, исключив из описания речь, чтобы убедиться: ребенок, стоящий на *предметной* стадии, по Штерну, прекрасно воспринимал всю действенную ситуацию картинки и с большой легкостью воспроизводил ее[1].

За фазой *предметного восприятия* скрывалось в действительности живое и целостное восприятие, вполне адекватное предложенной картинке и разрушавшее предположение об элементарном характере восприятий в этом возрасте. То, что считалось обычно свойством натурального восприятия ребенка, оказалось на самом деле особенностью его речи, или, иначе говоря, особенностью его вербализованного восприятия.

Наблюдения над детьми наиболее раннего возраста показали нам, что первичная функция употребляемого ребенком слова действительно сводится к указанию, к вычленению данного предмета из всей воспринимаемой ребенком целостной ситуации. Сопровождение первых детских слов очень выразительными жестами и ряд контрольных наблюдений убеждают нас в этом. Уже с самых первых шагов развития ребенка слово вмешивается в его восприятие, вычленяя отдельные элементы, преодолевая натуральную структуру сенсорного поля и как бы образуя новые, искусственно вносимые и подвижные структурные центры. Речь не просто сопровождает детское восприятие — она уже с самых ранних этапов начинает принимать в нем активное участие; ребенок начинает воспринимать мир не только через свои глаза, но и через свою речь. Именно к этому процессу сводится существенный момент в развитии детского восприятия.

Эта сложная, опосредованная структура восприятия и сказывается в характере тех описаний, которые получал от ребенка Штерн в опытах с картинками. Ребенок, давая отчет о предложенной картинке, не просто вербализует полученные им натуральные восприятия, выражая их в несовершенной словесной

[1]Мы пользовались для опытов оригинальными картинками Штерна, благодаря своей динамичности позволявшими выявить достаточно адекватное восприятие ребенком картины в живой пантомимической сцене.

форме; речь расчленяет его восприятие, выделяет из целостного комплекса опорные пункты, вносит в восприятие анализирующий момент и тем заменяет натуральную структуру рассматриваемого процесса сложной, психологически опосредованной.

Уже позднее, когда связанные с речью интеллектуальные механизмы преобразуются, когда вычленяющая функция речи перерастает в новую, синтезирующую, вербализованное восприятие претерпевает дальнейшие изменения, преодолевая начальный расчленяющий характер и переходя в более сложные формы познающего восприятия. Натуральные законы восприятия, которые в особенно наглядных формах можно наблюдать в рецепторных процессах высших животных, благодаря включению расчленяющей речи перестраиваются в своих основах, и человеческое восприятие приобретает совершенно новый характер.

Тот факт, что включение речи действительно оказывает на законы натурального восприятия известное перестраивающее влияние, виден с особенной ясностью тогда, когда вмешивающаяся в процесс рецепции речь затрудняет и осложняет адекватное восприятие и строит его по законам, резко отличным от натуральных законов отображения ситуации. Вербальную реконструкцию восприятий у ребенка мы лучше всего можем видеть на специально проведенной серии опытов.

Разделение первичного единства сенсомоторных функций

Переход к качественно новым формам поведения у ребенка вовсе не ограничивается описанными нами изменениями внутри сферы восприятия. Что гораздо важнее, меняется и отношение восприятия к другим участвующим в целостной интеллектуальной операции функциям, его место и роль в той динамической системе поведения, которая связана с употреблением орудий.

Восприятие высших животных никогда не действует самостоятельно и изолированно, но всегда образует часть более сложного целого, в связи с которым только и могут быть поняты законы этого восприятия. Обезьяна не пассивно воспринимает зрительно данную ситуацию, но все ее поведение направлено к тому, чтобы завладеть привлекающим ее объектом. И сложная структура, составляющая реальное сплетение инстинктивных, аффективных, моторных и интеллектуальных моментов, является единственным действительным объектом психологического исследования, из которого лишь путем абстракции и анализа можно изолировать восприятие как относительно самостоятельную и замкнутую в себе систему. Экспериментально-генетичес-

кие исследования восприятия показывают, что вся эта динамическая система связей и отношений между отдельными функциями перестраивается в процессе развития ребенка не менее радикально, чем отдельные моменты в самой системе восприятия.

Из всех изменений, играющих решающую роль в психическом развитии ребенка, на первое место (по объективному значению) должно быть поставлено основное отношение: восприятие — движение.

В психологии уже давно был установлен факт, что всякое восприятие имеет свое динамическое продолжение в движении, но только в новейшее время окончательно преодолено положение старой психологии, согласно которому восприятие и движение как отдельные самостоятельные элементы могут вступать в ассоциативную связь друг с другом, так же как два бессмысленных слога в опытах с заучиванием. Современная психология все более и более усваивает ту мысль, что первоначальное единство сенсорных и моторных процессов является гораздо более согласуемой с фактами гипотезой, чем учение об их первоначальной обособленности. Уже в первичных рефлексах и простейших реакциях мы наблюдаем такую слитность восприятия и движения, которая с убедительностью показывает, что обе эти части являются нераздельными моментами единого динамического целого, единого психофизиологического процесса. Та специфическая приноровленность структуры моторного ответа к характеру раздражения, которая была неразрешимой загадкой для старых воззрений, получает объяснение только при допущении первоначального единства и целостности сенсомоторных структур.

Такое же соответствие структуры сенсорных и моторных процессов, объясняемое динамическим характером восприятия, мы встречаем не только в элементарных формах реактивных процессов, но и на высших этажах поведения, в опытах с интеллектуальными операциями и употреблением орудия у обезьян: уже наблюдение экспериментатора (В. Келера) показывает, что предметы как бы приобретают векторы и двигаются в зрительном поле в направлении цели при рассмотрении ситуации, которую надлежит разрешить обезьяне. Недостающее самонаблюдение обезьяны вполне заменяется здесь прекрасным описанием ее движений, которые являются как бы непосредственным динамическим продолжением ее восприятий. Удачный экспериментальный комментарий (мы имели случай проверить его и в собственной лаборатории) дает Э. Иенш в опытах с эйдетиками, которые разрешали ту же ситуацию чисто сенсорным путем, причем движение, реально выполняемое обезьяной, замещалось здесь смещением объекта в зрительном поле. Таким образом, единство сенсорных и моторных процессов в интеллектуальной операции выступает здесь в чистом виде; движение уже заключено в сен-

сорном поле, и внутренние механизмы, объясняющие соответствие сенсорной и моторной частей интеллектуальной операции у обезьяны, становятся совершенно понятными.

В опытах, посвященных изучению моторики, сопряженной с внутренними аффективными процессами, мы показали: моторная реакция настолько слитно и неотделимо участвует в аффективном процессе, что она может служить тем отражающим зеркалом, в котором можно буквально прочитать скрытую от непосредственного наблюдения структуру аффективного процесса. Именно этот факт принципиального значения разрешает сделать из непроизвольного сопряженного моторного отражения прекрасное симптоматологическое средство, позволяющее с объективностью констатировать как скрываемые испытуемым переживания (опыты с диагностикой следов преступления), так и скрытые от субъекта вытесненные комплексы (постгипнотическое внушение, подсознательные аффективные следы и т. д.).

Первоначальное натуральное соотношение восприятия и движения, их включенность в единую психологическую систему, как показывает экспериментально-генетическое исследование, распадается в процессе культурного развития и заменяется совершенно иными структурными соотношениями с тех пор, как слово или какой-либо другой знак вдвигается между начальным и заключительным этапами этого процесса и вся операция приобретает непрямой, опосредованный характер.

Именно с такой судьбой психологических структур и с устранением первоначального соотношения восприятия и движения, устранением, происходящим на основе включения в психологическую структуру новых по функциональному значению стимулов-знаков, и становится возможным то преодоление примитивных форм поведения, которое является необходимой предпосылкой для развития всех специфичных для человека высших психических функций. Экспериментально-генетическое исследование и здесь видит этот сложный и извилистый путь развития в старой серии экспериментов, один из которых может служить нам инструктивным примером.

Изучая движения ребенка при сложной реакции выбора в экспериментальных условиях, мы могли установить, что его движение не остается совершенно одинаковым на разных ступенях, а, напротив, проделывает эволюцию, центральным и переломным моментом которой является коренное изменение в соотношении между сенсорной и моторной частями реактивного процесса. До определенного момента движение ребенка непосредственно слито с восприятием ситуации, слепо следует за каждым сдвигом в поле и так же непосредственно отражает в динамике движения структуру восприятия, как в известном примере Келера курица у садовой ограды двигательно повторяет структуру воспринимаемого ею поля.

Конкретная экспериментальная ситуация дает возможность

проследить это. Например, мы предлагаем ребенку 4—5 лет нажимать при определенном стимуле на одну из пяти клавиш. Задача превышает естественные возможности ребенка и потому вызывает у него интенсивные затруднения и еще более интенсивные попытки ее решения. Перед нами реальный процесс выбора в отличие от того анализа заученной реакции, который всегда подменял процесс подлинного выбора стереотипным функционированием навыка. Самое замечательное в том, что весь процесс выбора у ребенка не отделен от моторной системы, но вынесен наружу и сосредоточен в моторной сфере: ребенок выбирает, непосредственно осуществляя и возможные движения, на которые толкает его ситуация выбора. Структура его действия нисколько не напоминает действие взрослого человека, который принимает предварительное решение, выполняемое уже затем в виде единого исполняющего движения. Выбор ребенка скорее напоминает несколько запоздавший отбор собственных движений; колебания в структуре восприятия находят здесь непосредственное отражение в структуре движения; масса диффузных нащупывающих и задерживаемых в самом процессе проб, перебивающих и сменяющих друг друга, и представляет у ребенка самый процесс выбора.

Мы не могли бы лучше выразить суть различия процессов выбора у ребенка и у взрослого, чем сказав, что выбор у ребенка замещается серией пробных движений. Он выбирает не стимул (нужная клавиша) как направляющую точку для последующего движения, а отбирает движение, сверяя его результат с инструкцией. Таким образом, ребенок разрешает задачу выбора не в восприятии, но в движении, когда он колеблется между двумя стимулами и палец его движется от одного к другому, возвращаясь с полдороги назад; когда он переносит внимание на новую точку, создавая новый центр в динамической структуре восприятия, регулируемой выбором, его рука, образуя одно слитное целое с его глазом, послушно идет к новому центру. Короче, движение ребенка не отделено от восприятия: динамические кривые того и другого процессов почти полностью совпадают в одном и другом случае.

И однако эта примитивно-диффузная структура реактивного процесса в корне меняется, как только в процесс непосредственного выбора включается сложная психическая функция, превращающая натуральный, полностью наличный уже у животных процесс в высшую, характерную для человека психическую операцию.

Ребенку, у которого мы только что наблюдали диффузноимпульсивный, органически слитый с восприятием процесс двигательного выбора, мы предлагаем облегчить задачу выбора, ставя перед каждой из клавиш соответствующие вспомогательные значки, которые служили бы добавочными стимулами, направляющими и организующими процесс выбора. Уже ребенок 5—6 лет с большой легкостью осуществляет эту задачу, отмечая клавишу,

которую он должен нажать при предъявлении определенного стимула, вспомогательным знаком. Употребление вспомогательного приема не остается, однако, второстепенным и добавочным фактом, лишь несколько осложняющим характер операции выбора; структура психического процесса радикально перестраивается под влиянием нового ингредиента, примитивная, натуральная операция заменяется здесь новой, культурной.

Ребенок, обращающийся к вспомогательному значку, чтобы найти адекватную данному стимулу клавишу, уже не дает непосредственно возникающих при восприятии моторных импульсов, тех неуверенно нащупывающих движений в воздухе, которые мы наблюдали при примитивной реакции выбора. Употребление ориентирующего значка нарушает слитность сенсорного поля с моторным, оно вдвигает между начальным и конечным моментами реакции некоторый *функциональный барьер,* заменяя непосредственный отток возбуждения в моторную сферу предварительными замыканиями, осуществляемыми с помощью высших психических систем. Ребенок, раньше импульсивно решавший задачу, теперь решает ее путем внутреннего восстановления связи стимула с соответствующим вспомогательным значком, и движение, которое раньше само производило выбор, теперь служит лишь целям исполнения. Символическая система в корне перестраивает структуру этой операции, и говорящий ребенок овладевает движением на совершенно новой основе.

Включение функционального барьера переводит сложные реактивные процессы ребенка в другой план: оно выключает слепые импульсивные попытки, аффективные по природе и отличающие примитивное поведение животного от основанного на предварительных символических комбинациях интеллектуального поведения человека. Движение, отделяясь от непосредственного восприятия и подчиняясь включенным в реактивный акт символическим функциям, порывает с естественной историей поведения и открывает новую страницу — страницу высшей интеллектуальной деятельности человека.

Патологический материал с особенной наглядностью дает нам возможность убедиться, что включение в поведение речи и связанных с ней высших символических функций перестраивает самую моторику, переводя ее на новый и высший этаж. Мы имели случай наблюдать, что при афазии с выпадением речи порождался и описанный нами функциональный барьер и движение снова становилось импульсивным, сливаясь в одно целое с восприятием. В экспериментальной ситуации, аналогичной описанной, мы наблюдали у ряда афазиков характерные диффузные и преждевременные моторные импульсы, нащупывающие двигательные попытки, с помощью которых больные осуществляли выбор. Эти попытки показывали, что движения перестали подчиняться предварительной планировке в символических инстан-

циях, которые создавали из движений взрослого культурного человека подлинное интеллектуальное поведение.

Мы остановились на генезисе и судьбе двух фундаментальных функций в поведении ребенка. Мы видели, что в сложной операции применения орудий и практического интеллектуального действия эти функции, играющие действительно решающую роль, не остаются у ребенка одними и теми же, но проделывают в процессе развития сложную трансформацию, не только изменяя свою внутреннюю структуру, но и вступая в новые функциональные отношения с другими процессами. Употребление орудий, как мы его наблюдаем в поведении ребенка, не является, следовательно, по психологическому составу простым повторением или прямым продолжением того, что сравнительная психология наблюдала уже у обезьяны. Психологический анализ вскрывает в этом акте существенные и качественно новые черты, и включение в него высших, исторически созданных символических функций (из которых мы рассмотрели здесь речь и употребление знаков) перестраивает примитивный процесс решения задачи на совершенно новой основе.

Правда, с первого взгляда в употреблении орудий у обезьяны и у ребенка наблюдается некоторое внешнее сходство, которое и дало повод исследователям рассматривать оба эти случая как принципиально родственные. Сходство связано исключительно с тем, что и там и здесь приводятся в действие аналогичные по конечному назначению функции. Однако исследование показывает, что эти внешне сходные функции отличаются друг от друга не менее чем напластования земной коры разных геологических эпох. Если в первом случае функции биологической формации решают предложенную животному задачу, то во втором случае вперед выдвигаются аналогичные функции исторической формации, которые начинают играть в решении задачи ведущую роль. Последние, являющиеся в аспекте филогенеза продуктом не биологической эволюции поведения, а исторического развития человеческой личности, в аспекте онтогенеза также имеют свою особую историю развития, тесно связанную с биологическим формированием, но не совпадающую с ним и образующую наряду с ним вторую линию психического развития ребенка. Эти функции мы называем высшими, имея в виду прежде всего их место в развитии, а историю их образования, в отличие от биогенеза низших функций, мы склонны называть социогенезом высших психических функций, имея в виду в первую очередь социальную природу их возникновения.

Появление в процессе развития ребенка наряду со сравнительно примитивными слоями поведения новых исторических формаций оказывается, таким образом, ключом, без которого употребление орудия и все высшие формы поведения останутся загадкой для исследователя.

Перестройка памяти и внимания

Сжатость очерка не позволяет нам проанализировать детально все основные психические функции, принимающие участие в изучаемой нами операции. Мы ограничимся поэтому самым общим упоминанием о судьбе главнейших из них, без которых психологическая структура употребления орудий осталась бы для нас неясной. На первом месте по степени участия в этой операции должно быть поставлено внимание. Все исследователи, начиная с Келера, отмечают, что соответствующее направление внимания или отвлечение его является существенным фактором в успехе или неуспехе практической операции. Отмеченный Келером факт сохраняет значение и в поведении ребенка. Однако существенно, что, в отличие от животного, ребенок впервые оказывается в состоянии самостоятельно и активно перемещать свое внимание, реконструируя свое восприятие и тем самым в огромной степени освобождая себя от подчинения структуре данного ему зрительного поля. Ребенок, на определенном этапе развития связывающий употребление орудий с речью (сначала синкретически, а затем и синтетически входящий в эту операцию), переводит тем самым деятельность своего внимания в новый план. С помощью индикативной функции слов, которую мы уже отметили выше, он начинает руководить своим вниманием, создавая новые структурные центры воспринимаемой ситуации, изменяя тем самым, по удачному выражению Г. Кафки, не степень ясности той или иной части воспринимаемого поля, а его центр тяжести, значимость отдельных его элементов, выделяя все новые и новые фигуры из фона и тем самым бесконечно расширяя возможность руководства действием своего внимания.

Все это освобождает внимание ребенка из-под власти непосредственно действующей на него актуальной ситуации. Создавая с помощью речи рядом с пространственным полем также и временное поле для действия, столь же обозримое и реальное, как и оптическая ситуация (хотя, может быть, и более смутное), говорящий ребенок получает возможность динамически направлять свое внимание, действуя в настоящем с точки зрения будущего поля и часто относясь к активно созданным в настоящей ситуации изменениям с точки зрения своих прошлых действий. Именно благодаря участию речи и переходу к свободному распределению внимания будущее поле действия из старой и абстрактной вербальной формулы превращается в актуальную оптическую ситуацию; в нем, как основная конфигурация, отчетливо выступают все элементы, входящие в план будущего действия, выделяясь тем самым из общего фона возможных действий. В том, что поле внимания, не совпадающее с полем восприятия, с помощью речи отбирает из последнего элементы актуального

будущего поля, и заключается специфическое отличие операции ребенка от операции высших животных. Поле восприятия организуется у ребенка вербализованной функцией внимания, и если для обезьяны отсутствие непосредственного оптического контакта объекта и цели достаточно, чтобы сделать задачу неразрешимой, то ребенок легко устраняет это затруднение вербальным вмешательством, реорганизуя свое сенсорное поле.

Благодаря этому обстоятельству возникает возможность совместить в едином поле внимания фигуру будущей ситуации, составленную из элементов прошлого и настоящего сенсорного поля. И поле внимания, таким образом, охватывает не одно восприятие, но целую серию потенциальных восприятий, образующих общую раскинутую во времени сукцессивную динамическую структуру. Переход от симультанной структуры зрительного поля к сукцессивной структуре динамического поля внимания совершается в результате перестройки — на основе включения речи — всех основных связей между отдельными функциями, участвующими в операции: поле внимания отделяется от поля восприятия и развертывается во времени, включая данную актуальную ситуацию как один из моментов динамической серии.

Обезьяна, воспринявшая палку в один момент, в одном зрительном поле, уже не обращает на нее внимания в следующий момент, когда ее зрительное поле изменилось. Она должна прежде всего увидеть палку, чтобы обратить на нее внимание; ребенок может обратить внимание, чтобы увидеть.

Возможность совместить в едином поле внимания элементы прошлого и настоящего зрительного поля (например, орудие и цель) в свою очередь приводит к принципиальной перестройке другой важнейшей функции, участвующей в операции, — памяти. Подобно тому как действие внимания, по верному замечанию Кафки, сказывается не в усилении ясности той или иной части сенсорного поля, а в перемещении центра тяжести, в его структуре, в динамическом изменении этой структуры, в изменении фигуры и фона, и роль памяти в операции ребенка сказывается не просто в расширении того отрезка прошлого, который актуально сливается в единое целое с настоящим, а в новом способе соединения элементов прошлого опыта с настоящим. Новый способ возникает на основе включения в единый фокус внимания речевых формул прошлых ситуаций и прошлых действий. Как мы видели, речь формирует операцию по иным законам, чем непосредственное действие, точно так же она сливает, соединяет, синтезирует прошлое и настоящее иным образом, освобождая действие ребенка от власти непосредственного припоминания.

Произвольная структура высших психических функций

Подвергая дальнейшему анализу психическую операцию практического интеллекта, связанного с употреблением орудий, мы видим, что временное поле, создаваемое для действия с помощью речи, простирается не только назад, но и вперед. Предвосхищение последующих моментов операции в символической форме позволяет включить в наличную операцию специальные стимулы, задача которых сводится к тому, чтобы представлять в наличной ситуации моменты будущего действия и реально осуществлять их влияние в организации поведения в настоящий момент.

И здесь включение символических функций в операцию, как мы уже видели на примере операции памяти и внимания, не ведет к простому удлинению операции во времени, но создает условия для совершенно нового характера связи, элементов настоящего и будущего (актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего), создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия.

Эта перемена в структуре поведения ребенка связана с изменениями и значительно более глубокого порядка. Еще Линднер, сравнивая решение задачи глухонемыми детьми с келеровскими опытами, обратил внимание на то, что побудительные мотивы, заставляющие обезьяну и ребенка стремиться к овладению целью, нельзя признать одними и теми же. Преобладающие у животного инстинктивные побуждения отступают у ребенка на задний план перед новыми, социальными по происхождению, мотивами, не имеющими натурального аналога, но, несмотря на это, достигающими у ребенка значительной интенсивности. Эти мотивы, имеющие решающее значение и в механике развитого волевого акта, К. Левин назвал квазипотребностями[1], отметив, что их включение по-новому строит аффективную и волевую

[1]С переходом к искусственно установленным потребностям эмоциональный центр ситуации переносится с цели на решение задачи. В сущности «ситуация задачи» в опыте с обезьяной существует только в глазах экспериментатора, для животного существуют только приманка и препятствия, мешающие ею овладеть. Ребенок же стремится прежде всего решить предложенную ему задачу, включаясь тем самым в мир совершенно новых целевых отношений. Благодаря возможности образовывать квазипотребности ребенок оказывается в состоянии расчленить операцию, превращая каждую ее отдельную часть в самостоятельную задачу, которую он и формулирует для себя с помощью речи.

системы в поведении ребенка, в частности изменяет его отношение к организации будущих действий. Два главнейших момента составляют своеобразие этого нового слоя «моторов» человеческого поведения: механизм выполнения намерения в момент своего возникновения, во-первых, отделен от моторики и, во-вторых, содержит в себе импульс к действию, выполнение которого отнесено к будущему полю. Оба эти момента отсутствуют в действии, организованном натуральной потребностью, где моторика неотделима от непосредственного восприятия и все действие сосредоточивается в настоящем психическом поле.

Способ возникновения действия, отнесенного к будущему, до сих пор еще недостаточно выясненный, раскрывается с точки зрения исследования символических функций и их участия в поведении. Тот функциональный барьер между восприятием и моторикой, который мы констатировали выше и который обязан своим происхождением вдвиганию слова или другого символа между начальным и конечным моментами действия, объясняет отделение импульса от непосредственной реализации акта, отделение, которое в свою очередь является механизмом подготовки отложенного на будущее действия. Именно включение символических операций делает возможным возникновение совершенно нового по составу психологического поля, не опирающегося на наличное в настоящем, но набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации.

Изучение механизмов символических ситуаций, с помощью которых действие как бы вырывается из трех натуральных первичных связей, данных уже благодаря биологической организации поведения, и переносится в совершенно новую психологическую систему функций, позволяет нам понять, какими путями человек приходит к возможности образовывать «любые намерения» — факт, на который до сих пор не обращали достаточного внимания и который, по верному замечанию Левина, отличает взрослого культурного человека от ребенка и примитива.

Если попытаться суммировать результаты проведенного анализа того, как под влиянием включения символов изменяются отдельные психические функции и их структурные связи, и в целом сравнить бессловесную операцию обезьяны с вербализованной операцией ребенка, мы найдем, что одна из них относится к другой, как волевое действие к непроизвольному.

Традиционный взгляд относит к волевым действиям все, что не является первичным или вторичным автоматическим (инстинктом или навыком). Между тем возможны действия третьего порядка, не являющиеся ни автоматическими, ни волевыми. К ним относятся, как показал К. Коффка, *интеллектуальные действия* обезьяны, не сводящиеся к готовым автоматизмам, но

и не носящие *волевого* характера. Исследования, на которые мы опираемся, объясняют нам, чего именно недостает действию обезьяны, чтобы стать *волевым: волевое* действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов.

Поднявшись на эту ступень в развитии поведения, ребенок совершает скачок от «разумного» действия обезьяны к разумному и свободному действию человека.

Таким образом, в свете исторической теории высших психических функций обычные для современной психологии границы, отделяющие одни и объединяющие другие психические процессы, смещаются. То, что раньше относили к разным областям, оказалось объединенным в одну и то, что сводилось в один класс явлений, в действительности оказалось принадлежащим совершенно разным ступеням генетической лестницы и подчиняющимся разным законам. Поэтому высшие психические функции образуют систему, единую по генетическому характеру, хотя и разнородную по составляющим ее структурам. Причем эта система построена на основах, совершенно отличных от тех, которые стоят за элементарными психическими функциями. Фактором, цементирующим всю систему, определяющим, относится ли к ней тот или иной конкретный психический процесс или нет, является общность происхождения структур и характера функционирования.

Генетически их основной чертой в плане филогенеза является то, что они сформировались как продукт не биологической эволюции, а исторического развития поведения, они сохраняют специфическую социальную историю. В плане онтогенеза, с точки зрения структуры, их особенность состоит в том, что, в отличие от непосредственной структуры элементарных психических процессов, являющихся непосредственными реакциями на раздражители, они строятся на основе использования опосредующих стимулов (знаков) и в силу этого носят опосредованный характер. Наконец, в функциональном отношении они характеризуются тем, что выполняют новую и существенно иную роль по сравнению с элементарными функциями и выступают как продукт исторического развития поведения.

Все это включает данные функции в широкое поле генетического исследования, и, вместо того чтобы интерпретироваться как более низкие или более высокие варианты тех же функций, постоянно проявляющихся параллельно друг другу, они начинают рассматриваться как различные стадии единого процесса культурного формирования личности. С этой точки зрения мы можем с тем же основанием, с каким мы говорим о логической памяти или произвольном внимании, говорить о логическом внимании, произвольных или логических формах восприятия,

которые резко отличаются от натуральных форм этих же процессов, работающих по законам, свойственным другой генетической стадии.

Как логическое следствие из признания решающей важности использования знаков для истории развития высших психических функций в систему психологических категорий вовлекаются и внешние символические формы деятельности, такие, как речевое общение, чтение, письмо, счет и рисование. Обычно эти процессы рассматривались как инородные и вспомогательные по отношению к внутренним психическим процессам, но с той новой точки зрения, из которой мы исходим, они включаются в систему высших психических функций как равноценные всем другим высшим психическим процессам. Мы склонны рассматривать их прежде всего как особые формы поведения, образующиеся в процессе социально-культурного развития ребенка и формирующие внешнюю линию развития символической деятельности, существующую наряду с внутренней линией, представленной культурным развитием таких формаций, как практический интеллект, восприятие, память.

Не только деятельность, связанная с практическим интеллектом, но и все другие функции, столь же первичные, а часто даже более элементарные, восходящие к биологически сформировавшимся формам поведения, проявляют в процессе развития те законы, которые мы открыли при анализе практического интеллекта. Путь, пройденный практическим интеллектом ребенка, составляет, таким образом, генеральную линию развития всех основных психических функций, каждая из которых, как практический интеллект, имеет свою человекоподобную фор-му в животном мире. Этот путь аналогичен тому, который мы рассматривали на предыдущих страницах: он также начинается от натуральных форм развития, вскоре перерастает их и приводит к радикальной перестройке элементарных функций на основе применения знаков как средства организации поведения.

Таким образом, сколь бы странным это ни казалось с точки зрения традиционного подхода, высшие функции восприятия, памяти, внимания, движения внутренне связаны со знаковой деятельностью ребенка, и понять их можно только на основе анализа их генетических корней и той перестройки, которой они подвергаются в процессе своей культурной истории.

Теперь мы стоим перед выводом огромной теоретической важности. Мы рассмотрим вкратце проблему единства высших психических функций, основанного на том существенном сходстве, которое проявляется в их происхождении и развитии. Такие функции, как произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения, которые до сих пор изу-

чались в изоляции, как отдельные психологические факты, теперь в свете наших экспериментов выступают по существу как явления одного порядка — единые по своему генезису и по психологической структуре.

Глава третья

Знаковые операции и организация психических процессов

Проблема знака в формировании высших психических функций

Собранные материалы приводят нас к психологическим положениям, значение которых выходит далеко за пределы анализа узкой и конкретной группы явлений, бывшей до сих пор главным предметом нашего изучения. Функциональные, структурные и генетические закономерности, которые обнаруживаются при изучении фактических данных, оказываются при ближайшем рассмотрении закономерностями более общего порядка и приводят нас к необходимости подвергнуть ревизии вопрос о строении и генезисе вообще всех высших психических функций. К этому пересмотру и обобщению нас приводят две дороги.

С одной стороны, более широкое изучение других форм символической деятельности ребенка показывает, что не только речь, но и все операции, связанные с применением знаков, при всем различии конкретных форм обнаруживают те же закономерности развития, строения и функционирования, что и речь в ее рассмотренной выше роли. Их психологическая природа оказывается той же самой, что и рассмотренная нами природа речевой активности, где в полной и развернутой форме представлены общие всем высшим психическим процессам свойства. Мы должны, следовательно, рассмотреть в свете того, что мы узнали о функциях речи, и другие родственные с ней психологические системы, все равно, будем ли мы иметь дело с символическими процессами второго порядка (письмо, чтение и т. п.) или со столь же основными, как и речь, формами поведения.

С другой стороны, не только операции, связанные с практическим интеллектом, но и все другие, столь же первичные и часто даже более элементарные функции, принадлежащие к инвентарю биологически сформированных видов деятельности, в процессе развития обнаруживают закономерности, найденные

нами при анализе практического интеллекта. Путь, который проходит практический интеллект ребенка и который мы рассмотрели выше, является, таким образом, общим путем развития всех основных психических функций; с практическим интеллектом их объединяет то, что все они имеют человекоподобные формы в животном мире. Этот путь аналогичен прослеженному нами: начиная с натуральных форм развития, он скоро перерастает их и проделывает радикальную перестройку этих функций на основе употребления знака в качестве средства организации поведения. Таким образом, как ни покажется странным с точки зрения традиционного учения, высшие функции восприятия, памяти, внимания, движения и прочие внутренне связаны с развитием символической деятельности ребенка, и их понимание возможно лишь на основе анализа их генетических корней и той перестройки, которой они подвергались в процессе культурной истории.

Мы оказываемся перед выводом большого теоретического значения: перед нами раскрывается единство высших психических функций на основе одинакового по существу происхождения и механизма развития. Такие функции, как произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения, которые до сих пор рассматривались изолированно, как частные психологические факты, выступают в свете наших экспериментов в качестве явлений одного психологического порядка, продукта единого в основе процесса исторического развития поведения. Этим самым все данные функции вдвигаются в широкий аспект генетического исследования и вместо постоянно сосуществующих рядом низших и высших разновидностей одной и той же функции признаются за то, что они есть на самом деле, — за разные стадии единого процесса культурного формирования личности. С этой точки зрения мы с таким же основанием, с каким говорим о логической памяти или произвольном внимании, можем говорить о произвольной памяти, логическом внимании, о произвольных или логических формах восприятия, которые резко отличны от натуральных форм.

Логическим следствием из признания первостепенной важности употребления знаков в истории развития всех высших психических функций является вовлечение в систему психологических понятий тех внешних символических форм деятельности (речь, чтение, письмо, счет, рисование), которые обычно рассматривались как нечто постороннее и добавочное по отношению к внутренним психическим процессам и которые, с новой точки зрения, защищаемой нами, входят в систему высших психических функций наравне со всеми другими высшими психическими процессами. Мы склонны рассматривать их прежде всего как своеобразные формы поведения, слагающиеся в исто-

рии социально-культурного развития ребенка и образующие внешнюю линию в развитии символической деятельности наряду с внутренней линией, представляемой культурным развитием таких функций, как практический интеллект, восприятие, память и т. п.

Таким образом, в свете развиваемой нами исторической теории высших психических функций сдвигаются привычные для современной психологии границы разделения и объединения отдельных процессов; то, что размещалось прежде в различных клетках схемы, на самом деле принадлежит к одной области, и обратно: казавшееся относящимся к одному классу явлений на самом деле находит место на совершенно различных ступенях генетической лестницы и подчинено совершенно различным закономерностям.

Высшие функции оказываются, таким образом, единой по генетической природе, хотя и разнообразной по составу психологической системой, строящейся на совсем иных основаниях, чем системы элементарных психических функций. Объединяющим моментом всей системы, определяющими отнесение к ней того или иного частного психического процесса, является общность их происхождения, структуры и функции. В генетическом отношении они отличаются тем, что в плане филогенеза они возникли как продукт не биологической эволюции, но исторического развития поведения, в плане онтогенеза они также имеют свою особую социальную историю. В отношении структуры их особенность сводится к тому, что, в отличие от непосредственной реактивной структуры элементарных процессов, они построены на основе употребления стимулов-средств (знаков) и носят в зависимости от этого непрямой (опосредованный) характер. Наконец, в функциональном отношении их характеризует то, что они выполняют в поведении новую и существенно иную по сравнению с элементарными функциями роль, осуществляя организованное приспособление к ситуации с предварительным овладением собственным поведением.

Социальный генезис высших психических функций

Если, таким образом, знаковая организация — важнейший отличительный признак всех высших психических функций, то естественно, что первым вопросом, встающим перед теорией высших функций, является вопрос о происхождении этого типа организации.

В то время как традиционная психология искала происхождение символической деятельности то в серии «открытий» или

других интеллектуальных операций ребенка, то в процессах образования обыкновенных условных связей, видя в них лишь продукт изобретения или усложненную форму привычки, мы приведены всем ходом нашего исследования к необходимости выделить самостоятельную историю знаковых процессов, образующих особую линию в общей истории психического развития ребенка.

В этой истории находят свое подчиненное место и многообразные формы навыков, связанных с полным функционированием какой-либо системы знаков, и сложные процессы мышления, необходимые для разумного использования этих навыков. Но и те и другие не только не могут дать исчерпывающего объяснения происхождению высших функций, но сами получают объяснение лишь в более широкой связи с теми процессами, служебную часть которых они составляют. Процесс же происхождения операций, связанных с употреблением знаков, не только не может быть выведен из образования привычек или изобретения, но вообще является категорией, которую нельзя вывести, оставаясь в пределах индивидуальной психологии. По самой природе он есть часть истории социального формирования личности ребенка, и только в составе этого целого могут быть вскрыты управляющие им закономерности. Поведение человека — продукт развития более широкой системы, чем только система его индивидуальных функций, именно системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества.

Социальная природа всякой высшей психической функции ускользала до сих пор от внимания исследователей, которым и в голову не приходило представить развитие логической памяти или произвольной деятельности как часть социального формирования ребенка, ибо в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки. Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенеся внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения, изменяя лишь в основном свою ситуацию.

Таким образом, знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности. Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших

психических функций, гласит, что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования. История высших психических функций раскрывается здесь как история превращения средств социального поведения в средства индивидуальнопсихологической организации.

Основные правила развития высших психических функций

Общие положения, лежащие в основе развиваемой нами исторической теории высших психических функций, позволяют нам сделать некоторые выводы, связанные с важнейшими правилами, которые управляют интересующим нас процессом развития.

1. История развития каждой из высших психических функций является не прямым продолжением и дальнейшим усовершенствованием соответствующей элементарной функции, но предполагает коренное изменение направления развития и дальнейшее движение процесса в совершенно новом плане; каждая высшая психическая функция является, таким образом, специфическим новообразованием.

В плане филогенеза раскрытие этого положения не представляет никаких трудностей, ибо биологическое формирование и историческое формирование какой-либо функции настолько резко отграничены друг от друга и настолько явно принадлежат к разнородным формам эволюции, что представляют два процесса в чистом и изолированном виде. В онтогенезе обе линии развития сложно сплетены и поэтому неоднократно вводили в заблуждение исследователя, сливаясь для наблюдателя в неразличимое целое, вследствие чего всегда возникала иллюзия, что высшие процессы являются простым продолжением и развитием низших. Мы приведем лишь одно фактическое соображение, подтверждающее наше положение на материале сложнейших психический операций: остановимся на развитии счета и арифметических процессов.

В ряде психологических исследований установился взгляд, что арифметические операции ребенка являются с самого начала сложной символической деятельностью и вырастают из элементарных форм операций с количествами путем непрерывного развития.

Опыты, проведенные в нашей лаборатории (Кучурин, Н. А. Менчинская), убедительно показывают, что о прямом, постепенном усовершенствовании элементарных процессов здесь

не может быть и речи и что смена форм счетных операций есть глубокая качественная смена участвующих в них психических процессов. Наблюдения показали: если в начале развития операция с количествами сводится лишь к непосредственному восприятию определенных множеств и числовых групп и ребенок вообще не считает, а воспринимает количество, то дальнейшее развитие характеризуется ломкой этой непосредственной формы и замещением ее иным процессом, где участвует ряд опосредованных вспомогательных знаков, и в частности таких, как расчленяющая речь, использование пальцев и других вспомогательных объектов, переводящих ребенка к процессу пересчета. Дальнейшее развитие счетных операций снова связывается с радикальными перестройками принимающих в них участие психических функций, и счисление с помощью сложных счетных систем снова представляет качественно особое психологическое новообразование.

Мы приходим к выводу, что развитие счета сводится к участию в нем основных психических функций, переход от дошкольной арифметики к школьной не есть простой, непрерывный процесс, но процесс преодоления первичных элементарных закономерностей и замены их новыми, более сложными. Покажем это на конкретном примере.

Если для маленького ребенка процесс счета целиком определяется восприятием формы, то в дальнейшем это отношение перевертывается и самое восприятие формы определяется расчленяющими задачами счета. В наших опытах мы давали маленькому ребенку пересчитывать фигуру креста, выложенную из шишек. Как результат мы неизменно получали ошибку: ребенок, воспринимающий эту фигуру как целостную систему креста, пересчитывал средний элемент, входящий в обе перекрещивающиеся системы, дважды. Лишь значительно позднее он передвигался к другому типу процесса; восприятие с самого начала определялось задачами счета и расчленялось на три отдельные группы элементов, которые и пересчитывались последовательно. В этом процессе мы не можем не видеть смены двух психологических способов поведения с эмансипацией от непосредственной связи сенсорного и моторного полей и с переработкой восприятия сложными психологическими установками.

Все эти исследования с убедительностью показывают, что эволюционизм в изучении развития детского поведения должен уступить место более адекватным идеям, учитывающим совершенно своеобразный, диалектический характер процесса образования новых психических форм.

2. Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя слож-

ное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам; каждая высшая психическая функция представляет, таким образом, единство высшего порядка, определяемое в основном своеобразным сочетанием ряда более элементарных функций в новом целом.

Это положение, которое имеет решающее значение в исследовании образования и структуры высших психических функций, мы уже проследили в наших опытах с реорганизацией восприятия при включении речи и более широко — на взаимном и глубоком изменении функций при образовании сложной психологической системы «речь — практическая интеллектуальная операция». В указанных случаях мы действительно наблюдали образование сложных психологических систем с новыми функциональными отношениями между отдельными членами системы и соответствующими изменениями самих функций. Если восприятие, связанное с речью, начинает функционировать уже не по законам сенсорного поля, а по законам, организуемым системой внимания, если встреча символической операции с употреблением орудия дает новые формы опосредованного овладения объектом с предварительной организацией собственного поведения, то здесь приходится говорить о некотором общем законе психического развития и образования высших психических функций.

В сериях психологических исследований мы пришли к убеждению, что как наиболее примитивные, так и наиболее сложные из высших психических функций подвергаются такой перестройке; проведенное в нашей лаборатории психологическое исследование подражания (Л. И. Божович и Л. С. Славина) показало, что примитивные формы отображающего механического подражания, включаясь в систему знаковых операций, образуют новое целое, начинают строиться по совершенно новым законам и получают другую функцию. В других опытах, посвященных психологическому исследованию процесса образования понятий по методике, выработанной Сахаровым, наши сотрудницы Котелова и Пашковская показали, что и на высших этажах психических процессов включение сложных речевых функций связывается с созданием совершенно новых форм категориального поведения, не наблюдавшихся до этого вовсе.

3. При распаде высших психических функций, при болезненных процессах в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают действовать по примитивным законам, как более или менее самостоятельные психологические структуры. Таким образом,

распады высших психических функций представляют собой процесс, с качественной стороны обратный их построению.

Пожалуй, трудно представить себе более ярко общий распад высших психических функций при нарушении речевой символики, чем при афазии. Поражение речи сопровождается здесь и выпадением (или значительным нарушением) знаковых операций; однако это выпадение отнюдь не протекает как изолированный моносимптом, но влечет за собой общие и глубочайшие нарушения в деятельности всех высших психических систем. В специальных сериях исследований мы могли установить, что афазик, у которого выпадают высшие знаковые операции, в практических действиях целиком подчинен элементарным законам оптического поля. В другой серии мы экспериментально установили резкие изменения, характерные для активной деятельности афазика, которая возвращается к примитивной нераздельности сенсорной и моторной сфер: непосредственное моторное проявление импульсов с невозможностью задержать свое действие и образовать отсроченное во времени намерение, неумение трансформировать с помощью перемещения внимания раз возникший образ, полная неспособность в рассуждении и действии отвлечься от осмысленных и привычных структур; возвращение к примитивным формам отображающего подражания — вот те глубочайшие последствия, которые связаны с поражением высших символических систем.

Исследования афазии показывают с исключительной убедительностью, что высшие психические функции не существуют просто рядом с низшими или над ними; в действительности высшие функции настолько проникают в низшие и настолько реформируют все, даже наиболее глубокие слои поведения, что их распад, связанный с отслоением низших процессов в их элементарных формах, в корне меняет всю структуру поведения, откидывая его к наиболее примитивному, «палеопсихологическому» типу деятельности.

Глава четвертая

Анализ знаковых операций ребенка

Мы оказываемся в состоянии замкнуть круг нашего рассуждения и вернуться к тому, о чем говорили в начале этой работы: закономерности, управляющие развитием практического интеллекта ребенка, лишь частный случай закономерностей построения всех высших психических функций. Сделанные нами выводы подтверждают это положение и показывают, что высшие

психические функции возникают как специфическое новообразование, как новое структурное целое, характеризующееся теми, новыми функциональными отношениями, которые устанавливаются внутри его. Мы указали уже, что эти функциональные отношения связаны с операцией употребления знаков как центральным и основным моментом в построении всякой высшей психической функции. Эта операция оказывается, таким образом, тем общим признаком всех высших психических функций (в том числе и употребления орудий, от которого мы все время исходим), который должен быть вынесен за скобки и подвергнут в заключение нашего исследования специальному рассмотрению.

Серия работ, проведенных в течение последних лет нами и нашими сотрудниками, была посвящена указанной проблеме, и мы можем сейчас, опираясь на полученные данные, схематически описать основные закономерности, характеризующие структуру и развитие знаковых операций ребенка.

Эксперимент — единственный путь, с помощью которого мы можем проникнуть в закономерности высших процессов достаточно глубоко; именно в эксперименте мы можем вызвать в едином искусственно созданном процессе те сложнейшие, разрозненные во времени изменения, часто годами протекающие латентно, которые в естественном генезисе ребенка никогда не бывают доступны наблюдению во всей своей реальной совокупности, не могут быть охвачены непосредственно единым взглядом и соотнесены друг с другом. Исследователь, стремящийся постигнуть законы целого и за внешними признаками желающий проникнуть в каузальную и генетическую связь этих моментов, вынужден прибегнуть к особой форме экспериментирования, которую со стороны методической мы охарактеризуем ниже и сущность которой заключается в создании процессов, раскрывающих реальный ход развития интересующей исследователя функции.

Экспериментально-генетическое исследование и дает нам возможность изучить проблему в трех взаимно связанных аспектах: мы опишем структуру, происхождение и дальнейшую судьбу знаковых операций ребенка, подводящих нас вплотную к пониманию внутренней сущности высших психических процессов.

Структура знаковой операции

Мы остановимся на истории детской памяти и на примере ее развития постараемся показать общие особенности знаковых операций в намеченных выше разрезах. Для сравнительного изучения строения и способа действия элементарных и высших

функций память представляет исключительно выгодный материал.

Рассмотрение памяти человека в филогенетическом плане показывает, что уже на самых примитивных ступенях психического развития могут быть отчетливо различены два принципиально отличных друг от друга способа ее функционирования. Один из них, господствующий в поведении примитивного человека, характеризуется непосредственным запечатлением материала, простым последствием актуального переживания, оставлением тех мнемических следов, механизм которых был в особенно ясных формах прослежен Э. Иеншем в явлении эйдетизма. Эта память столь же непосредственна, как и прямое восприятие, с которым она еще не порвала прямой связи, и возникает из непосредственного воздействия внешнего впечатления на человека. С точки зрения структуры непосредственность и является главнейшим признаком всего процесса в целом, признаком, связывающим память человека с памятью животного, что и дает нам право называть эту форму памяти памятью натуральной.

Однако указанная форма функционирования памяти не единственная даже у самого примитивного человека; наоборот, даже у него наряду с ней отмечаются иные формы запоминания, которые при ближайшем анализе оказываются принадлежащими к совершенно другому генетическому ряду и отводят нас к совершенно иной формации человеческой психики. Уже в таких сравнительно простых операциях, как употребление для запоминания узелка или зарубки, психологическая структура процесса совершенно меняется.

Два существенных момента отличают эту операцию от элементарного удерживания в памяти: с одной стороны, процесс явно выходит здесь из пределов элементарных, непосредственно связанных с памятью функций и замещается сложнейшими операциями, которые сами по себе могут не иметь ничего общего с памятью, но выполняют в общей структуре новой операции функцию, прежде выполняемую непосредственным запечатлением. С другой стороны, операция выходит здесь и за пределы естественных, внутрикортикальных процессов, включая в психологическую структуру и элементы среды, которые начинают использоваться как активные агенты, управляющие извне психическим процессом. Оба момента дают в результате совсем новый вид поведения; анализируя его внутреннюю структуру, мы можем назвать его опосредованным; оценивая его отличие от естественных форм поведения, мы можем квалифицировать этот вид поведения как культурный.

Существенный момент операции мнемической — участие в ней определенных внешних знаков. Субъект не решает здесь задачи непосредственной мобилизацией своих естественных воз-

можностей; он прибегает к известным манипуляциям вовне, организуя себя через организацию вещей, создавая искусственные стимулы, которые отличаются от других тем, что обладают обратным действием: направляются не на других людей, но на него самого и позволяют ему с помощью внешнего знака осуществить запоминание. Пример таких знаковых операций, организующих процесс памяти, мы видим уже очень рано в истории культуры. Применение бирок и узлов, начатки письменности и примитивные знаки — все это инвентарь, указывающий на то, что на ранних ступенях развития культуры человек уже выходил из пределов данных ему природой психических функций и переходил к новой, культурной организации своего поведения.

Совершенно понятно, что в такой высшей символической операции, как употребление знаков для запоминания, мы имеем продукт сложнейшего исторического развития; сравнительный анализ показывает, что такого рода деятельность отсутствует у всех видов животных, даже у высших, и есть все основания думать, что она является продуктом специфических условий общественного развития. Ясно, что такая аутостимуляция могла возникнуть лишь после того, как подобные стимулы уже были созданы для стимуляции другого, и что за ней лежит огромная специальная история. Знаковая операция проходит, видимо, такой же путь, какой в онтогенезе проходила речь, бывшая раньше средством стимуляции другого человека и уже затем ставшая интрапсихической функцией.

С переходом к знаковым операциям мы не только переходим к психическим процессам высшей сложности, но фактически покидаем поле естественной истории психики и вступаем в область исторических формаций поведения. Переход к высшим психическим функциям путем их опосредования и построения знаковой операции может быть с успехом прослежен в эксперименте над ребенком. Для этой цели мы можем перейти от элементарных опытов с непосредственной реакцией на задачу к таким, где ребенок осуществляет ее с помощью ряда вспомогательных стимулов, организующих психологическую операцию. В задаче на запоминание определенного количества слов мы можем давать ребенку ряд предметов или картин, не повторяющих предложенное слово, но способных служить его условным знаком, который поможет ребенку затем воспроизвести нужное слово. Процесс, изучаемый нами в этом опыте, должен, следовательно, резко отличаться от простого, элементарного запоминания; задача должна быть разрешена здесь опосредованной операцией, путем установления известного отношения между стимулом и вспомогательным знаком; на место простого запоминания выдвигается здесь целостный процесс, предполагающий значительно более сложный способ организации поведения, чем тот,

который присущ элементарным психическим функциям. В самом деле, если каждая элементарная форма поведения в конечном счете предполагает некую непосредственную реакцию на поставленную перед организмом задачу и может быть выражена в простой формуле S—R, то структура знаковой операции уже гораздо сложнее. Между стимулом и реакцией, ранее объединенными непосредственной связью, здесь вдвигается промежуточный член, играющий совершенно особую роль, резко отличную от всего, что мы могли видеть в элементарных формах поведения. Этот стимул второго порядка должен быть вовлечен в операцию со специальной функцией служить ее организации; он должен быть специально установлен личностью и обладать обратным действием, вызывая специфические реакции; схема простого реактивного процесса замещается здесь, следовательно, схемой сложного, опосредованного акта, где непосредственный импульс к реакции задержан и операция идет по обходному пути, устанавливая вспомогательный стимул, опосредствованно осуществляющий операцию.

Внимательное исследование показывает, что в значительно более высоких формах по сравнению с приведенной элементарной схемой мы видим эту структуру в высших психических процессах. Опосредующий член схемы здесь, как можно было бы себе представить, просто способ улучшить, усовершенствовать операции; обладая специфической функцией обратного действия, он переводит психические операции в высшие и качественно новые формы, позволяя человеку с помощью внешних стимулов, извне овладеть своим поведением. Употребление знака, являющегося одновременно и средством аутостимуляции, приводит у человека к совершенно новой и специфической структуре поведения, рвущей с традициями натурального развития и впервые создающей новую форму культурно-психологического поведения.

Проведенные в нашей лаборатории (А. Н. Леонтьев, 1930) опыты с использованием внешнего знака при запоминании показали, что эта форма психических операций не только существенно новая по сравнению с непосредственным запоминанием, но и помогает ребенку преодолеть границы, поставленные для памяти естественными законами мнемы, больше того, она и является преимущественно тем механизмом в памяти, который подвержен развитию.

Наличие таких высших, или обходных, путей запоминания, равно как и возможность подобных непрямых операций, не является чем-то неизвестным. Заслуга их эмпирического выделения принадлежит экспериментальной психологии. Однако классические исследования не сумели увидеть в них новые, специфические и единые формы поведения, приобретаемые в процессе

исторического развития. Операции подобного рода (например, мнемотехническое запоминание) представлялись не чем иным, как простой искусственной комбинацией ряда элементарных процессов, в результате удачного совпадения которых сам собой получался мнемотехнический эффект; этот практически созданный прием не рассматривался психологией как новая по существу форма памяти, как новый способ ее деятельности.

Наши опыты приводят к совершенно обратному заключению. Рассматривая операцию запоминания с помощью внешнего знака, анализируя ее структуру, мы убеждаемся, что она не является простым «психологическим фокусом», но имеет все черты и все свойства действительно новой и целостной функции, представляет единство высшего порядка, отдельные части которого соединены отношениями, не сводимыми ни к законам ассоциации, ни к законам структуры, хорошо изученными на непосредственных психических операциях. Эти специфические функциональные отношения мы определяем как знаковую функцию вспомогательных стимулов, на основе которой и происходит принципиально иное соотношение психических процессов, включенных в данную операцию.

Целостный и специфический характер знаковой операции мы с особенной ясностью можем наблюдать в опытах. Опыты показывают: если связи, к которым прибегает ребенок, пытающийся по знаку запомнить заданное слово, и формируются по законам ассоциаций или структуры (мы не входим сейчас по существу в разрешение этого вопроса), то сама специфичность знаковой операции не может быть объяснена ими. В самом деле, простая ассоциативная или структурная связь еще не обладает обратимостью, и связанный со словом знак не обязательно должен при предъявлении вновь напомнить заданное слово. Мы имеем много случаев, когда процесс, протекавший по обычным законам структурной или ассоциативной связи, не приводил к опосредованной операции и предъявляемая повторно картинка вызывала у ребенка новые ассоциации, вместо того чтобы возвратить его к некоторому слову. Нужно еще, чтобы ребенок осознал целенаправленный характер всей операции, чтобы у ребенка появилось специфическое знаковое отношение к вспомогательному стимулу, и только тогда структурная или ассоциативная связь получит свой обязательный обратимый характер и повторное предъявление знака с необходимостью будет возвращать испытуемого к закрепленному с помощью этого знака слову.

Ниже мы остановимся на корнях этих сложных психических процессов; здесь мы хотели бы лишь отметить, что только в пределах *инструментальной операции* ассоциативные или структурные процессы начинают играть вспомогательную, опосредованную роль. Перед нами развертывается здесь не случайное сочета-

ние психических функций, но действительно новая и особая форма поведения.

Описанный нами процесс характерен только для построения высших форм памяти. Мы были бы, однако, неправы, если бы думали, что такие операции вносят лишь количественные улучшения в деятельность психических функций. Специальные опыты показывают, что описанная схема является общим принципом построения высших психических функций и что с их помощью создаются и новые психологические структуры, не имевшие ранее места и, очевидно, невозможные без такой знаковой операции.

Мы проиллюстрируем это положение на примере генетического исследования деятельности произвольного внимания у ребенка.

Ставя ребенка 7—8 лет в условия, требующие высокого и постоянного напряжения внимания (например, предлагая ему называть цвета упоминаемых в вопросах предметов, не повторяя два раза одного и того же цвета и не называя двух запрещенных цветов), мы получаем полную невозможность правильного выполнения задачи, когда ребенок пытается решить ее непосредственно. Однако стоит ребенку встать на путь опосредованной организации процесса, применив известные вспомогательные знаки, как задача легко разрешается.

В опытах, проведенных в нашей лаборатории (А. Н. Леонтьев), мы давали ребенку ряд цветных карточек, которыми предлагали воспользоваться для облегчения задачи. В тех случаях, когда ребенок не опирался на них в своей деятельности (например, не откладывал запрещенные цвета в сторону и не уводил их из фиксируемого поля), задача оставалась неразрешимой. Однако ребенок с легкостью решал ее, если заменял непосредственное называние цветов сложной структурой ответов, опираясь на вспомогательные знаки: вставлял в фиксируемое поле два запрещенных цвета и отодвигал туда однажды названный им цвет, образуя таким образом контролирующую дальнейшие ответы группу запрещенных стимулов. Отвечая каждый раз через посредство вспомогательных стимулов-знаков, ребенок организовывал извне свое активное внимание и приспосабливался к задачам, которые нельзя было разрешить непосредственными, элементарными формами поведения.

Генетический анализ знаковой операции

Мы остановимся на опосредовании психических операций как на специфическом признаке структуры высших психических функций. Однако было бы огромной ошибкой полагать, что этот

процесс возникнет чисто логическим путем, что он изобретается и открывается ребенком в виде молниеносной догадки (ага-переживания), с помощью которой ребенок навсегда усваивает отношение между знаком и способом его употребления, так что все дальнейшее развитие этой основной операции протекает уже чисто дедуктивным путем. Такой же ошибкой было бы думать, что символическое отношение к некоторым стимулам интуитивно постигается ребенком, как бы черпается им из глубин собственного духа, что символизация является первичной и далее несводимой кантовской априорностью, изначально заложенной в сознании способностью создавать и постигать символы.

Обе эти точки зрения, как интеллектуалистическая, так и интуитивистическая, в сущности метафизически устраняют вопрос о генезисе символической деятельности, так как для одной из них высшие психические функции даны заранее до всякого опыта, как бы заложены в сознании и ждут только случая, чтобы проявиться при встрече с эмпирическим познанием вещи. И эта точка зрения неизбежно приводит к априористической концепции высших психических функций. Для другого же взгляда вопрос о происхождении высших психических функций вообще не является проблемой, так как он допускает, что эти знаки изобретаются и в дальнейшем все соответствующие формы поведения выводятся из них на манер следствий из логических предпосылок. Наконец, мы уже вскользь упоминали о несостоятельности, с нашей точки зрения, попыток вывести сложную символическую деятельность из простой интерференции и суммации навыков.

Наблюдая в течение ряда экспериментальных серий различные психические функции и изучая шаг за шагом путь их развития, мы пришли к выводу, совершенно противоположному только что изложенным взглядам. Факты раскрыли перед нами тот глубочайшего значения процесс, который мы называем естественной историей знаковых операций. Мы убедились в том, что знаковые операции возникают не иначе, как в результате сложнейшего и длительного процесса, обнаруживающего все типические черты подлинного развития и подчиненного основным закономерностям психической эволюции. Это значит, что знаковые операции не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых, но возникают из чего-то такого, что первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений, из которых каждое обусловливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей и связывая их как стадии единого, исторического по своей природе процесса. В этом отношении высшие психические функции не составляют исключения из общего правила и не отличаются от прочих элементарных процессов: они так же подчинены основному и не знающему исключений закону раз-

вития; они возникают не как нечто привносимое извне или изнутри в общий процесс психического развития ребенка, но как естественный результат этого же процесса.

Правда, включая историю высших психических функций в общий контекст психического развития и пытаясь постигнуть их возникновение из его законов, мы неизбежно должны изменить обычное понимание самого этого процесса и его законов: уже внутри общего процесса развития ясно различаются две основные линии, качественно своеобразные, — линия биологического формирования элементарных процессов и линия социально-культурного образования высших психических функций, из сплетения которых и возникает реальная история детского поведения.

Приученные всем ходом наших наблюдений к различению указанных двух линий, мы натолкнулись, однако, на поразивший нас факт, проливающий свет на вопрос о происхождении знаковой функции в онтогенезе ребенка: в ряде исследований было экспериментально установлено существование генетической связи между обеими линиями и тем самым переходных форм между элементарными и высшими психическими функциями. Оказалось, что самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается еще в системе чисто натуральных форм поведения и что высшие функции имеют, таким образом, свой «утробный период» развития, связывающий их с природными основами психики ребенка. Объективное наблюдение показало, что между чисто натуральным слоем элементарного функционирования психических процессов и высшим слоем опосредованных форм поведения лежит огромная область переходных психологических систем; между натуральным и культурным в истории поведения лежит область примитивного. Эти два момента — историю развития высших психических функций и их генетической связи с натуральными формами поведения — мы и обозначаем как *естественную историю знака.*

Идея развития оказывается здесь одновременно ключом к постижению единства всех психических функций и возникновения высших, качественно отличных форм; мы приходим, следовательно, к положению, что сложнейшие психические образования возникают из низших путем развития.

Опыты с изучением опосредованного запоминания дают нам возможность проследить процесс развития во всей полноте. Для первой стадии в употреблении знака в значительной степени характерна известная примитивность всех психологических операций. Внимательное изучение показывает, что знак, применяемый здесь для запоминания известного стимула, полностью еще не отделен от него; он входит вместе со стимулом в некую общую

синкретическую структуру, охватывающую и объект, и знак, и еще не служит средством для запоминания.

Ребенку, стоящему на первой стадии развития, еще чуждо осознание целенаправленности операции, связанной с употреблением знака; если он и обращается к вспомогательной картинке, чтобы вспомнить данное ему слово, то это еще не значит, что испытуемому столь же легок и обратный путь — воспроизведение слова по предъявленному знаку. Опыт с такой репродукцией показывает, что находящийся на этой стадии ребенок обычно не припоминает по предъявленному знаку первоначального стимула, но воспроизводит дальше целую синкретическую ситуацию, на которую толкает его знак и которая в числе прочих элементов может включать и основной стимул. Он и должен быть запомнен по данному знаку. Период, когда вспомогательный знак не является специфическим стимулом, обязательно возвращающим ребенка к исходной ситуации, а всегда является лишь импульсом к дальнейшему развитию всей синкретической структуры, в которую он входит, бесспорно, типичен для первой, примитивной, стадии в истории развития знаковых операций.

Ряд фактов убеждает в том, что на этой стадии развития знак действует еще как часть общей синкретической ситуации.

1. Далеко не любой знак пригоден для операции ребенка и далеко не любой знак может соединиться с любым значением. Ограниченное пользование знаком связано с обязательным вхождением его в уже готовый определенный комплекс, включающий и основное значение, и связываемый с ним знак. Эта тенденция особенно ярко выявилась у детей 4—6 лет. Ребенок ищет среди предложенных знаков такой, который уже имел готовую связь с запоминаемым словом. Заявления, что среди предложенных вспомогательных карточек «нет ничего подходящего», чтобы запомнить предложенный стимул, типичны для ребенка этого возраста. Легко запоминая предложенное слово с помощью картинки, входящей с этим словом в готовый комплекс, ребенок не в состоянии использовать любой знак, связав его с данным словом с помощью вспомогательной вербальной структуры.

2. В опытах, где в качестве вспомогательного материала для запоминания предлагались бессмысленные фигуры (Л. В. Занков), мы весьма часто получали не отказ от их использования и не стремление связать их с данным словом известным искусственным способом, но попытки сделать из фигуры непосредственное отражение заданного слова, его непосредственный рисунок. Во всех случаях вспомогательная фигура не связывалась с предложенным значением путем какой-либо опосредованной связи, но оказывалась как бы прямым, непосредственным рисунком слова.

Таким образом, введение в опыт бессмысленного знакового

материала не только не стимулировало, как мы могли предполагать, переход ребенка от использования готовых, уже сложившихся связей к созданию новых, но и привело к прямо противоположному результату — к стремлению непосредственно увидеть в данной фигуре схематическое изображение того или иного предмета и к отказу от запоминания там, где это было невозможно.

3. Такое же явление обнаруживалось, как правило, и в опытах с маленькими детьми, где вспомогательными стимулами служили осмысленные картинки, не связанные прямо с предложенным словом. В опытах Юсевич было показано, что в значительном числе случаев вспомогательная картинка в сущности тоже не использовалась как знак, но ребенок пытался увидеть в ней непосредственно тот предмет, который ему надо было запомнить. Так, ребенок легко запомнил слово «солнце» с помощью картинки, на которой был нарисован топор, указывая на маленькое желтое пятно на рисунке и заявляя, что «вот это и есть солнце». Сложный опосредованный характер операции замещается и здесь элементарной попыткой создать непосредственно «эйдетоидное» отображение предложенного содержания во вспомогательном знаке. Таким образом, в обоих случаях мы не можем говорить о том, что ребенок, воспроизводя заданное слово, припоминает так же, как и тогда, когда при взгляде на фотографию мы называем имя оригинала.

Перечисленные факты показывают, что на этой ступени развития слово объединяется со знаком еще по совершенно иным законам, чем в развитой знаковой операции. Именно в связи с этим все психические процессы, которые входят в состав опосредованных операций (например, выбор вспомогательного знака, процесс припоминания и восстановления заполненного значения), протекают здесь существенно иначе. И именно этот факт является функциональной проверкой и подтверждением того, что промежуточная стадия развития между элементарными и полностью опосредованными процессами действительно обладает своими законами связей и соотношений, из которых лишь после разовьется полностью законченная опосредованная операция.

Специальные опыты позволили нам более детально исследовать естественную историю знака. Изучая использование знака ребенком и развитие этой деятельности, мы с неизбежностью пришли к исследованию того, как возникает знаковая деятельность. Этой проблеме были посвящены специальные исследования, которые можно разбить на четыре серии.

1. Исследование того, как значение знака возникает у ребенка в процессе экспериментально организованной игры с объектами.

2. Изучение связи между знаком и значением, между словом и объектом.

3. Изучение высказываний ребенка при объяснении того, почему данный объект обозначается данным словом (в соответствии с клиническим методом Ж. Пиаже).

4. Исследования, проводимые по методу реакции выбора.

Эти исследования, если излагать их результаты негативно, приводят нас к заключению: знаковая деятельность возникает у ребенка иначе, нежели сложные навыки, изобретения или открытия. Ребенок не изобретает, но и не выучивает ее. Интеллектуалистические и механистические теории одинаково ложны. Хотя моменты развития навыков или моменты интеллектуальных «открытий» нередко вплетены в историю применения знака у ребенка, однако они не определяют внутреннего развития этого процесса и входят в него лишь как вспомогательные, подчиненные, вторичные компоненты его структуры.

Знаковые операции — результат сложного процесса развития. В начале процесса можно наблюдать переходные, смешанные формы, которые объединяют как естественные, так и культурные компоненты детского поведения. Мы назвали эти формы стадией детской примитивности, или естественной историей знака. В противовес натуралистическим теориям игры наши эксперименты приводят нас к заключению, что игра есть основной путь культурного развития ребенка, и в частности развития его знаковой деятельности.

Эксперименты показывают, что в игре и речи ребенок далек от сознания условности знаковой операции, от сознания произвольно устанавливаемой связи между знаком и значением. Чтобы стать знаком вещи (слова), стимул должен иметь опору в качествах самого обозначаемого объекта. Не все вещи одинаково важны для ребенка в такой игре. Реальные качества вещи и их знаковое значение вступают в игре в сложные структурные взаимоотношения. Таким образом, слово для ребенка связано с вещью через ее качества и включено в общую с ним структуру. Поэтому ребенок в наших экспериментах не соглашается назвать пол зеркалом (он не может пройти по зеркалу), но превращает стул в поезд, применяя в игре его качества, т. е. манипулируя с ним как с поездом. Ребенок отказывается называть лампу столом и наоборот, так как «нельзя писать на лампе, а стол не может гореть». Заменить обозначения для него — значит заменить качества вещей.

Мы не знаем ничего, с большей очевидностью указывающего на то, что в самом начале овладения речью ребенок еще не усматривает никакой связи между знаком и значением, что осознание этой связи не приходит еще долгое время. Как показывают дальнейшие эксперименты, *функция называния* не возникает

из единичного открытия, но имеет собственную естественную историю; по-видимому, в начале развития речи ребенок не открывает того, что каждая вещь имеет свое имя, но овладевает новыми способами действия с вещами.

Таким образом, отношения между знаком и значением, которые из-за аналогичного образа функционирования, из-за внешнего сходства рано начинают напоминать нам соответствующие связи у взрослых, в действительности по своей внутренней природе являются психологическими образами совершенно иного рода. Относить овладение этим отношением к самому началу культурного развития ребенка — значит игнорировать сложную историю внутреннего формирования отношения, историю, которая длится более 10 лет.

Дальнейшее развитие знаковых операций

Мы описали структуру и генетические корни знаковых операций ребенка. Однако было бы неправильно думать, что опосредование с помощью известных внешних знаков есть вечная форма высших психических функций; внимательный генетический анализ убеждает нас как раз в обратном и заставляет думать, что и эта форма поведения является лишь известным этапом в истории психического развития, вырастающего из примитивных систем и предполагающего переход на дальнейших ступенях к значительно более сложным психологическим образованиям.

Уже наблюдения над развитием опосредованного запоминания, которые мы привели выше, указывают на чрезвычайно своеобразный факт: если вначале опосредованные операции протекали исключительно с помощью внешних знаков, то на позднейших этапах развития внешнее опосредование перестает быть единственной операцией, с помощью которой высшие психологические механизмы решают стоящие перед ними задачи. Опыт показывает, что здесь изменяются не только формы употребления знаков, но коренным образом меняется и самая структура операции. В самом существенном мы можем выразить это изменение, если скажем, что из внешне опосредованной она становится внутренне опосредованной. Это выражается в том, что ребенок начинает запоминать предложенный ему материал по способу, описанному нами выше, но только не прибегает к помощи внешних знаков, которые с этой минуты становятся не нужны ему.

Вся операция опосредованного запоминания протекает теперь как чисто внутренний процесс, по внешнему виду которого нельзя сказать, что он чем-либо отличается от первоначальной формы непосредственного запоминания. Если судить только по

внешним данным, может показаться, что ребенок просто стал запоминать больше, лучше, как-то усовершенствовал и развил свою память и, самое главное, вернулся к тому способу непосредственного запоминания, от которого его оттолкнул наш эксперимент. Но возвращение назад только кажущееся: развитие, как это часто бывает, движется здесь не по кругу, а по спирали, возвращаясь к пройденной точке на высшей основе.

Этот уход операций внутрь, эту интериоризацию высших психических функций, связанную с новыми изменениями в их структуре, мы называем процессом *вращивания,* имея в виду главным образом следующее: то, что высшие психические функции строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак, ни в какой мере не случайно, но, напротив, определено самой психологической природой высшей функции, которая, как мы говорили выше, не возникает как прямое продолжение элементарных процессов, но является социальным способом поведения, примененным к самому себе.

Перенос социальных способов поведения внутрь системы индивидуальных форм приспособления вовсе не есть чисто механический перенос; он не совершается автоматически, но связан с изменением структуры и функции всей операции и составляет особую стадию в развитии высших форм поведения. Перенесенные в сферу индивидуального поведения, сложные формы сотрудничества начинают функционировать по законам того примитивного целого, органическую часть которого теперь они составляют. Между положением, что высшие психические функции (неотделимой частью которых является использование знаков) возникают в процессе сотрудничества и социального взаимодействия, и положением, что эти функции развиваются из примитивных корней на основе более низких, или элементарных, функций, т. е. между социогенезом высших функций и их естественной историей, существует генетическое, а не логическое противоречие. Переход от коллективной формы поведения к индивидуальной первоначально снижает уровень всей операции, поскольку она включается в систему примитивных функций, принимая качества, общие всем функциям этого уровня. Социальные формы поведения более сложны, и их развитие идет впереди у ребенка; становясь же индивидуальными, они *снижаются* и начинают функционировать по более простым законам. Например, эгоцентрическая речь как таковая по структуре более низкая, чем обычная речь, но как стадия в развитии мышления она выше, чем социальная речь ребенка того же возраста, поэтому, может быть, Пиаже рассматривает ее как предшественницу социализированной речи, а не как форму, производную от нее.

Таким образом, мы приходим к заключению, что каждая высшая психическая функция неизбежно носит вначале харак-

тер внешней деятельности. Вначале знак представляет собой, как правило, внешний вспомогательный стимул, внешнее средство аутостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, корни такой операции лежат в коллективных формах поведения, которые всегда относятся к сфере внешней деятельности, и, во-вторых, это происходит из-за примитивных законов индивидуальной сферы поведения, которые еще не выделены из внешней деятельности, не обособлены от непосредственного восприятия и внешнего действия, например практического мышления ребенка.

Факт «овнутривания» знаковых операций экспериментально прослежен в двух ситуациях: в массовых опытах с детьми различных возрастов и в индивидуальных опытах — путем длительного экспериментирования с одним ребенком. В работе Леонтьева для этой цели в нашей лаборатории было проведено через опыт с непосредственным и опосредованным запоминанием большое количество детей, начиная с 7 лет и кончая подростками. Изменение количества заполненных в обоих случаях элементов составляет две линии, раскрывающие динамику знаковых операций в течение всего процесса детского развития. Рисунок показывает линию развития непосредственного и опосредованного запоминания в различных возрастах.

Ряд моментов сразу же бросается в глаза: обе линии не располагаются случайно, но обнаруживают известную закономерность. Совершенно понятно, что линия непосредственного запоминания располагается ниже линии запоминания опосредованного, обе они обнаруживают некую тенденцию роста. Однако рост неравномерен на отдельных отрезках детского развития: если до 10—11 лет особенно резко растет внешнеопосредованное запоминание, от которого нижняя линия заметно отстает, то именно в этот период наступает перелом, и в старшем школьном возрасте обнаруживает особую динамику рост памяти внешненеопосредованной. По темпу она перегоняет линию развития внешнеопосредованных операций.

Анализ этой схемы, названной нами условно *параллелограммом развития* и остающейся устойчивой во всех опытах, показывает, что она обусловлена формами, играющими первостепенную роль в развитии высших психических процессов у ребенка. Если для первого этапа развития было характерно, что ребенок в состоянии опосредовать свою память, только прибегая к известным внешним приемам (отсюда резкий рост верхней линии), оставляя не опирающееся на внешние знаки запоминание в существенном, непосредственном, почти механическом удержании в памяти, то на втором этапе развития происходит резкий скачок: внешние знаковые операции в целом достигают предела, но зато теперь ребенок начинает перестраивать внутренний, не опираю-

щийся на внешние знаки процесс запоминания; *натуральный* процесс опосредуется, ребенок начинает применять известные внутренние приемы — и резкое повышение нижней кривой указывает на совершившийся перелом.

В развитии внутренних опосредованных операций фаза применения внешних знаков играет решающую роль. Ребенок переходит к внутренним знаковым процессам потому, что он прошел фазу, когда эти процессы были вовне. В этом нас убеждают серии индивидуальных экспериментов: измерив коэффициент натурального запоминания у ребенка, мы в течение некоторого времени производим с ним опыты с внешнеопосредованным запоминанием, а затем снова проверяем операции, не опирающиеся на применение внешних знаков. Результаты показывают, что даже в опыте с умственно отсталым ребенком происходит сначала значительный рост внешнеопосредованного, а потом и *непосредственного* запоминания, которое после промежуточной серии опытов дает в 2—3 раза лучший эффект, перенося, как показывает анализ, приемы внешней знаковой операции на внутренние процессы.

В описанных операциях мы присутствуем при процессе двоякого рода: с одной стороны, натуральный процесс подвергается глубокой перестройке, превращаясь в обходной, опосредованный акт, с другой, — и сама знаковая операция изменяется, переставая быть внешней и перерабатываясь в сложнейшие внутренние психологические системы. Двойное изменение и символизируется в нашей схеме переломом обеих кривых, совпадающим в одной точке и указывающим на внутреннюю зависимость этих процессов. Мы присутствуем здесь при процессе величайшей психологической важности: то, что было внешней операцией со знаком, известным культурным способом овладения собой извне, превращается в новый интрапсихологический слой, рождает новую психологическую систему, несравненно более высокую по составу и культурно-психологическую по генезису.

Тот *процесс вращивания* культурных форм поведения, на котором мы только что остановились, связан с глубокими изменениями в деятельности важнейших психических функций, с коренной перестройкой психической деятельности на основе знаковых операций. С одной стороны, натуральные психические процессы, как мы видим их у животных, перестают существовать в чистом виде, включаясь в перестроенной на культурно-психологической основе системы поведения в новое целое. Это новое целое с необходимостью включает в себя прежние элементарные функции, которые, однако, продолжают существовать в них в снятом виде, действуя уже по новым, характерным для всей возникшей системы закономерностям.

С другой стороны, резко перестраивается и сама операция

употребления внешнего знака. Будучи решающей, важной операцией у ребенка младшего возраста, она сменяется здесь существенно другими формами; внутренне опосредованный процесс начинает пользоваться совершенно новыми связями и новыми приемами, непохожими на те, которые были характерны для внешней знаковой операции. Процесс испытывает здесь изменения, аналогичные тем, которые наблюдались при переходе ребенка от внешней речи к внутренней. В результате процесса вращивания культурно-психологических операций мы получаем новую структуру, новую функцию прежде применявшихся приемов и совершенно новый состав сложных психических процессов.

Было бы чрезвычайно примитивно думать, что дальнейшая перестройка высших психических процессов под влиянием употребления знака происходит на основе перенесения всей готовой знаковой операции внутрь; было бы столь же неправильно считать, что в развитой системе высших психических процессов происходит простое надстраивание высшего этажа над низшим и одновременное существование двух относительно самостоятельных форм поведения — натуральной и опосредованной. На самом деле в результате вращивания культурной операции мы получаем качественно новое сплетение систем, резко отличающих психологию человека от элементарных функций поведения животного. Эти сложнейшие сплетения остаются еще не изученными, и мы можем указать сейчас лишь на несколько основных моментов, характерных для них.

При *вращивании,* т. е. при переносе функции внутрь, происходит сложная перестройка всей ее структуры. Существенными моментами перестройки являются, как показывает эксперимент, следующие: 1) замещение функций; 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, образующих основу для высшей функции и составляющих часть ее); 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), которые принимают на себя в общей структуре поведения роль, осуществляющуюся до того отдельными функциями.

Кратко мы могли бы пояснить эти три момента, внутренне связанных друг с другом, на изменениях, происходящих при вращивании в высших функциях памяти. Даже в самых простых формах опосредованного запоминания факт замещения функции проявляется с полной очевидностью. А. Бине не напрасно называл мнемотехнику запоминания ряда чисел моделью числовой памяти. Эксперимент показывает, что в подобном запоминании решающий фактор составляют не сила памяти или уровень ее развития, но деятельность по сочетанию, построению структур, усмотрению отношений, мышление в широком смысле и другие процессы, которые замещают память и определяют

структуру этой деятельности. При переходе деятельности внутрь само замещение функций ведет к вербализации памяти и в связи с этим к запоминанию с помощью понятий. Благодаря замещению функции элементарный процесс запоминания сдвигается с места, которое он первоначально занимал, но еще не отделяется от новой операции, а использует ее центральное положение во всей психологической структуре и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе совместно действующих функций. Войдя в эту новую систему, он начинает функционировать в соответствии с законами того целого, частью которого он теперь является.

В результате всех изменений новая функция памяти (которая стала теперь внутренним опосредованным процессом) только по названию оказывается сходной с элементарным процессом запоминания; в своей же внутренней сути это новое специфическое образование, имеющее собственные законы.

Глава пятая

Методика изучения высших психических функций

Методика современного психологического эксперимента тесными нитями связана с общими принципиальными вопросами психологической теории и всегда являлась в конечном счете лишь отражением того, как решались важнейшие проблемы психологии. Именно поэтому критика основных взглядов на сущность и развитие психических процессов с неизбежностью должна повлечь за собой и пересмотр основных положений, связанных с методикой исследования.

Две психологии, охарактеризованные нами выше как психология чистого спиритуализма, с одной стороны, и психология чистого натурализма, с другой, привели к построению и двух совершенно самостоятельных методик психологического исследования, которые приняли со временем законченные формы и полностью подлежат принципиальному пересмотру, как только самая их философская основа подвергается критике.

В самом деле, если первая психология видела в состояниях сознания специфический предмет исследования, считая, что эти высшие формы являются особым, недоступным дальнейшему анализу свойством человеческого духа, то чистая феноменология, внутреннее описание и самонаблюдение оказывались единственной адекватной для психологического исследования мето-

дикой. Один момент оказался роковым для спиритуалистических попыток построить методику изучения психических процессов: высшие психические функции всегда ускользали от спиритуалистических попыток установить их происхождение и структуру. Именно потому, что они являлись социально-историческими по генезису и опосредованными по структуре, они навсегда оставались недоступными для спиритуалистического описания. В детской психологии эти методики встретили особенно неблагоприятную почву, и можно сказать, что они потерпели там фактическое поражение еще раньше, чем основные, скрытые за ними философские предпосылки подверглись критике и пересмотру.

Вторая группа психологических систем оказалась в сфере детской психологии значительно более устойчивой. Исходя из предположения, что высшие формы поведения ребенка являются непрерывным продолжением тех форм, которые известны уже из изучения животного, и, отличаясь от них большей сложностью, остаются принципиально теми же по структуре, эта система нашла, что в качестве основного механизма детского поведения вполне пригодным оказывается известный уже из зоопсихологии и физиологии механизм ответного движения на внешнее, исходящее из среды раздражение. Соотношение S—R сохранялось, как полагали эти психологи, и в простейших, и в наиболее сложных актах поведения и, являясь универсальной схемой, позволяло, таким образом, обеспечить единство психологического исследования на значительном поле.

Совершенно понятно, что такое общее представление о структуре психических процессов конкретизировалось в методике исследования, которую авторы считали адекватной для своих целей. Эта методика исторически явилась простым перенесением в психологию детского возраста приемов, применяемых в физиологии и психологии животного, и укрепилась в большинстве психологических лабораторий за последние десятилетия, бывшие десятилетиями особенного прогресса психологического эксперимента. Направляясь прежде всего на изучение примитивных или сложных ответов, которыми организм приспособлялся к среде, она всегда оставалась методикой, построенной по типу, известному уже в эксперименте с простыми рефлексами: предъявляя испытуемому раздражитель, психолог внимательно изучал ответные реакции и считал задачу исчерпанной, если эти реакции описывались с достаточной полнотой и естественнонаучной объективностью.

Два момента оставались очень сомнительными в этой методике. Являясь объективной, она не была, однако, объективирующей: коренная задача, стоящая перед психологом и заключающаяся в том, чтобы вынести наружу те скрытые психологические механизмы, с помощью которых осуществлялись сложные пси-

хические реакции, оставалась здесь нерешенной. Если при изучении простых рефлекторных актов метод оставался адекватным, то при попытках понять с его помощью структуру сложных психических процессов (все внутренние приемы, которыми они осуществлялись, оставались здесь скрытыми, не вынесенными наружу) исследователь волей-неволей был принужден обращаться к словесному ответу испытуемого, желая узнать об этих процессах что-нибудь более определенное.

Вторым дефектом господствовавшего в экспериментальной психологии ребенка метода «стимул — реакция», бесспорно, была его глубокая антигенетическая установка. Подходя с одной и той же схемой эксперимента к различным по сложности функциям и к различным этапам истории ребенка, повторяя над ребенком по существу те же опыты, которые были проделаны и над животным, этот метод был обречен на игнорирование самого развития, связанного с появлением качественно новых образований и вступлением психических функций в принципиально новые взаимоотношения. Идя вслед за В. Вундтом в устойчивости применяемой методики, в многократном и однообразном повторении одного и того же эксперимента в возможно неварьируемых условиях, методика изучения *реактивного* поведения навсегда отрезала себе путь к изучению специфических для развития соотношений.

Наконец, что тоже представляется нам важным, всякая построенная по этому принципу методика оказывалась неадекватной самим задачам исследования высших психических функций; раскрывая реактивный механизм, она описывала лишь снятую категорию, наличную во всех, в том числе и в элементарных, психических процессах, и тем самым делала исследование априори бессмысленным и бесплодным, фактически отметая то, что характерно для высших психологических систем, что отличает их от элементарных, что делает их высшими. Своеобразие генезиса, структуры и функционирования высших психических процессов оставалось, таким образом, совершенно недоступным этой элементарной психологической методике.

В наших исследованиях мы шли иначе. Изучая развитие ребенка, мы установили, что оно идет по пути глубокой смены самой структуры детского поведения и что на каждой новой ступени ребенок не только меняет форму реакции, но и осуществляет ее в значительной степени по-новому, привлекая новые средства поведения и замещая одни психические функции другими. Длительный анализ дал нам возможность установить, что развитие идет прежде всего в направлении опосредования тех психологических операций, которые на первых ступенях осуществлялись непосредственными формами приспособления. Усложнение и развитие форм детского поведения и сводится к смене привлека-

емых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса. Легко видеть, как мы указали уже выше, что существенным механизмом такой перестройки является создание и использование ряда искусственных стимулов, играющих вспомогательную роль и позволяющих человеку сначала извне (а потом и более сложными внутренними операциями) овладеть собственным поведением.

Совершенно понятно, что при такой структуре психического развития процесс не укладывается в элементарную схему S—R и методика простого изучения реактивных ответов перестает быть адекватной сложности и своеобразию изучаемого нами процесса.

Эта методика, легко фиксирующая ответные движения субъекта, становится, однако, совершенно бессильной, когда в качестве основной проблемы выдвигается изучение тех средств и приемов, с помощью которых испытуемый организует свое поведение в конкретных формах, наиболее адекватных каждой данной задаче. Направляя наше внимание на изучение именно этих (внешних или внутренних) средств поведения, мы должны произвести радикальный пересмотр и самой методики психологического эксперимента.

Наиболее адекватной нашей задаче мы считаем функциональную методику двойной стимуляции. Желая изучить внутреннюю структуру высших психических процессов, мы не ограничиваемся обычно предъявлением испытуемому простых стимулов (все равно — элементарных раздражителей или сложных задач), на которые ждем непосредственного ответа. Мы одновременно предъявляем испытуемому и второй ряд стимулов, которые функционально должны играть особую роль — служить средствами для организации его собственного поведения. Мы изучаем, таким образом, процесс решения задачи с помощью известных вспомогательных средств, и вся психологическая структура акта оказывается доступной нам на протяжении всего ее развития и во всем своеобразии каждой ее фазы. Примеры проведенных нами экспериментов показывают, что именно такой путь вынесения наружу вспомогательных средств поведения позволяет проследить весь генезис сложнейших форм высших психических процессов.

Изучаем ли мы развитие запоминания у ребенка, давая ему внешние вспомогательные средства и наблюдая степень и характер опосредованного овладения задачей; пользуемся ли мы этим приемом для изучения того, как ребенок организует свое активное внимание с помощью известных внешних средств; исследуем ли мы развитие детского счета, заставляя ребенка манипулировать с какими-либо внешними объектами, применять к ним предложенные ребенку или «изобретаемые» им приемы, — везде

мы идем по одному принципиальному пути, изучая не окончательный эффект операции, но специфические психологические структуры операции. Во всех этих случаях психологическая структура развивающегося процесса раскрывается перед нами с несравненно большим богатством и своеобразием, чем при классической методике простого S—R-эксперимента.

Два момента кажутся нам здесь достойными особого упоминания. Если методика «стимул — реакция» была объективной психологической методикой, ограничивавшей изучение лишь теми процессами, которые в поведении человека уже являлись внешними, то наша методика с полным правом может быть названа объективирующей: ее основное внимание направлено как раз на внутренние, скрытые от непосредственного наблюдения психологические приемы и структуры. Однако, ставя задачей изучать именно их, вынося наружу те вспомогательные операции, с помощью которых субъект овладевает той или иной задачей, наша методика делает их доступными для объективного изучения, иначе говоря, объективирует их. Путь объективации внутренне психических процессов мы считаем несравненно более правильным и адекватным целям психологического исследования, чем путь изучения готовых объективных ответов, потому что лишь первый обеспечивает за научным исследованием действительное выявление не снятых, а специфических форм высшего поведения.

В одном отношении применяемый нами метод резко отличается от тех, которые господствовали в современной детской психологии. Если эксперимент был обычно отрезан от сравнительно-генетического приема изучения и исследовал только относительно устойчивые формы поведения, а сравнительно-генетический метод был обычно не связан с экспериментом, то мы идем как раз обратным путем, связывая обе линии исследования в единый экспериментально-генетический метод. Пользуясь методикой двойной стимуляции, мы можем предъявлять испытуемому задачи, рассчитанные на неодинаковые фазы развития, и вызывать у него в сокращенном виде те процессы овладения ими, которые позволяют в эксперименте прослеживать последовательные этапы психического развития.

Сдвигая наши условия по трудности, вынося приемы овладения задачей наружу и растягивая эксперимент на ряд последовательных серий, мы в состоянии пронаблюдать в лабораторной обстановке процесс развития в его основных чертах, а следовательно, и прийти к анализу участвующих в нем факторов. Включая и выключая из операции речь, давая испытуемому знаки и средства, которыми он еще не пользовался, отнимая эти знаки у уже развитого субъекта, мы получаем достаточно полное представление об отдельных стадиях развития, их характерных осо-

бенностях, их последовательности и основных законах построения высших психологических систем.

С использованием серии экспериментально-генетических приемов психология детского возраста впервые ставит ряд конкретных вопросов, связанных с генезисом высших психологических структур и со структурой самого их генезиса.

В экспериментальных исследованиях мы не обязательно должны каждый раз предъявлять испытуемому готовое внешнее средство, с помощью которого он будет решать предложенную задачу. Принципиальная схема нашего опыта ничуть не пострадает, если, вместо того чтобы дать ребенку готовое внешнее средство, мы будем ждать, пока он спонтанно применит вспомогательный прием, включив в операцию какую-нибудь вспомогательную систему символов.

Значительная часть наших экспериментов проведена именно по такой методике. Предлагая испытуемому запомнить что-нибудь (стимул), мы просили его нарисовать что-либо для того, чтобы материал было легче удержать в памяти (вспомогательный символ). Этим мы создавали условия для реконструкции психического процесса запоминания и применения известного вспомогательного средства. Не давая ребенку готового символа, мы могли проследить, как в спонтанном развертывании применяемых приемов проявятся все существенные механизмы сложной символической деятельности ребенка.

Пожалуй, наилучшим примером методики активного опосредования могут служить наши опыты с применением речи и перестройкой с ее помощью всей структуры детского поведения.

Если речь наблюдалась обычно или как система реакций (бихевиористы), или как путь постижения внутреннего мира субъекта (психологи-объективисты), то мы относимся к речи именно как к системе вспомогательных символов-средств, помогающих ребенку перестроить собственное поведение. Наблюдения, связанные с генезисом и активным применением этих средств, позволяют нам одновременно проследить реальные социальные корни высших психических процессов и дать анализ той роли, которую опосредованные операции играют на различных ступенях детского развития.

Все, что мы сказали о специфичности применяемой нами методики, приводит к одному заключению: именно с ее помощью мы получаем возможность выйти из той коллизии, в которую была поставлена психология из-за столкновения спиритуалистической и механистической концепций. Если первая из них склоняла психолога к простому описанию спонтанного поведения, считая его особой и несводимой формой *жизненных процессов,* а вторая приводила к изучению реактивного поведения, по существу представляющего экспериментальный механизм, имею-

щийся уже на самых низких ступенях генетической лестницы, то наша постановка вопроса приводит нас к исследованию своеобразной формы человеческого поведения, отличной как от спонтанных, так и от реактивных процессов. Эту своеобразную форму мы видим в тех опосредованных (высших) психических функциях, которые, возникнув исторически (а не являясь продуктом свободного духа), и перевели поведение от элементарных к высшим формам, создав из элементарных форм поведения животного сложное поведение культурного человека.

Заключение

Проблема функциональных систем

Мы закончили утомительный путь рассмотрения основных моментов в эволюции практического интеллекта ребенка и в развитии его символической деятельности. Нам остается собрать воедино и обобщить те выводы, к которым мы пришли, подытожить наше рассмотрение проблемы развития практического интеллекта и указать на те немаловажные теоретические и методологические заключения, которые могут быть сделаны из ряда подобных исследований, когда каждое посвящено той или иной частной проблеме.

Если попытаться охватить единым взглядом все сказанное об эволюции практического интеллекта ребенка, можно увидеть следующее: основное содержание этой эволюции сводится к тому, что на место единой и притом простой функции практического интеллекта, наблюдающейся у ребенка до овладения речью, в процессе развития появляется сложная по составу, множественная, сплетенная из различных функций форма поведения. В процессе психического развития ребенка, как показывает исследование, происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но и коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения. В результате возникают новые психологические системы, объединяющие в сложном сотрудничестве ряд отдельных элементарных функций. Эти психологические системы, эти единства высшего порядка, заступающие место гомогенных, единичных, элементарных функций, мы условно называем *высшими психическими функциями.* Все сказанное до сих пор заставляет нас признать: то реальное психологическое образование, которое в процессе развития ребенка заступает место его элементарных практических и интеллектуальных операций, не может быть обозначено иначе, как *психологическая система.* В это понятие входят и то сложное

сочетание символической и практической деятельности, на котором мы настаивали все время, и то новое соотношение ряда единичных функций, которое характерно для практического интеллекта человека, и то новое единство, в которое в ходе развития приведено это разнородное по своему составу целое.

Мы приходим, таким образом, к выводу, прямо противоположному тому, который в исследовании интеллекта устанавливает Э. Торндайк (1925). Как известно, Торндайк исходит из допущения, что высшие психические функции являются не чем иным, как дальнейшим развитием, количественным ростом ассоциативных связей того же самого порядка, что и связи, лежащие в основе элементарных процессов. По его мнению, как филогенез, так и онтогенез обнаруживает принципиальное тождество психологической природы связей, лежащих в основе низших и высших процессов.

Наше исследование говорит против этого допущения. Наше исследование заставляет нас признать, что связи иного порядка характерны для тех специфических новообразований, которые мы называем психологическими системами, или высшими психическими функциями. Так как положение Торндайка, по его собственному признанию, направлено против традиционного дуализма в учении о низших и высших формах поведения и так как вопрос о преодолении традиционного дуализма — одна из основных методологических и теоретических задач всей современной научной психологии, мы непременно проанализируем, какой ответ на эту проблему (дуализм или единство высших и низших функций) мы должны дать в свете проведенных нами экспериментальных исследований.

Но сначала нужно разъяснить одно возможное недоразумение. Возражения против теории Торндайка прежде всего могут быть направлены не по той линии, которая интересует нас в данном случае, но по линии выяснения общей несостоятельности ассоцианизма и всей той механистической концепции интеллектуального развития, которая утверждается на основе этой точки зрения. Мы оставляем сейчас в стороне вопрос о несостоятельности ассоциативного принципа. Нас интересует другое. Все равно, признаем ли мы ассоциативный или структурный характер психических функций, основной вопрос остается в полной силе: могут ли быть высшие психические функции сведены в существенных, определяющих закономерностях к низшим; являются ли они только более сложным и запутанным выражением тех же самых закономерностей, которые господствуют в низших формах, или по своему существу, строению, способу деятельности они обязаны своим возникновением действию новых законов, неизвестных в плане элементарных форм поведения?

Нам думается, что разрешение этого вопроса связано с тем

изменением основной точки зрения, на котором настаивает в современной психологии К. Левин и которое он обозначает как переход от «фенотипической к кондиционально-генетической» точке зрения. Нам думается, далее, что психологический анализ, проникающий за внешнюю видимость явлений и вскрывающий внутреннее строение психических процессов, и в частности анализ развития высших форм, заставляет нас признать единство, но не тождество высших и низших психических функций.

Вопрос о дуализме низших и высших функций не снимается при переходе от ассоциативной к структурной точке зрения. Мы это видим из того, что и внутри структурной психологии все время идет спор между представителями двух указанных воззрений на природу высших процессов. Одни настаивают на признании различия двух типов психических процессов и приходят к строгому разграничению двух основных форм деятельности, из которых одна обозначается обычно как реактивный тип деятельности, другая, решающим моментом которой является то, что она как бы первично возникает из личности, — как спонтанный тип деятельности. Представители этого направления защищают то положение, что мы вынуждены в психологии исходить из принципиально дуалистического понимания тех и других процессов. Живое существо, говорят они, является не только системой, встречающей раздражения, но и системой, преследующей цели.

Противоположную точку зрения отстаивают противники резкого разграничения высших процессов как спонтанной деятельности и низших как реактивной деятельности. Они стремятся показать, что того резкого дуализма, той метафизической противоположности между двумя типами деятельности, которые выдвигаются обычно, в действительности не существует. Они пытаются раскрыть реактивный характер многих моментов, внутриспонтанных форм поведения и активный характер моментов, зависящих от внутренней структуры самой системы, в реактивных процессах. Они показывают, что и в так называемых спонтанных процессах поведение организма зависит также от природы раздражителя, и обратно: в реактивных процессах поведение также зависит от внутренней структуры и состояния самой системы. Иные, как Левин, в понятии потребности видят разрешение этого вопроса, которое заключается для них в том, что предметы внешнего мира могут иметь определенное отношение к потребностям. Они могут иметь позитивный или негативный «характер повелевания».

Мы видим, таким образом, что отказ от ассоциативной теории и структурная точка зрения сами по себе без специального исследования проблемы не разрешают, но снимают или обходят интересующий нас вопрос. Правда, новая точка зрения помогает

преодолеть метафизический характер традиционного психологического дуализма и признает принципиальное единство высших и низших функций в отношении внутренних и внешних моментов, действующих в одних и других процессах. Но здесь неизбежно возникают сами собой два новых вопроса, на которые мы не находим принципиального ответа в обычно предлагаемом решении.

Первый состоит в том, что внешние и внутренние моменты, необходимо наличествующие в процессах одного и другого типа, могут иметь различный удельный вес и, следовательно, качественно различным образом определять весь процесс поведения в обоих случаях. Не метафизически, но эмпирически мы все же должны выделить высшие процессы по сравнению с низшими или нет? И второй заключается в том, что разделение между спонтанными и реактивными формами поведения может не совпадать с разграничением действий, направляемых преимущественно внутренними потребностями, и действий, направляемых внешними раздражениями.

Употребление орудий у животного и человека

Высшие процессы в генетическом, функциональном и структурном отношении представляют, как показывают исследования, столь значительное разнообразие, что должны быть выделены в особый класс, но разграничение высших и низших функций не совпадает с разделением двух видов деятельности, о которых шла речь выше. Высшая форма поведения есть везде там, где есть овладение процессами собственного поведения, и в первую очередь его реактивными функциями. Человек, подчиняя своей власти процесс собственного реагирования, вступает тем самым в принципиально новое отношение с внешней средой, приходит к новому функциональному употреблению элементов внешней среды в качестве стимулов-знаков, с помощью которых он, опираясь на внешние средства, направляет и регулирует собственное поведение, извне овладевает собой, заставляя стимулы-знаки воздействовать на него и вызывать желательные для него реакции. Внутренняя регуляция целесообразной деятельности возникает первоначально из внешней регуляции. Реактивное действие, вызванное и организованное самим человеком, перестает уже быть реактивным и становится целенаправленным.

В этом смысле филогенетическая история практического интеллекта человека тесно связана не только с овладением природой, но и с овладением собой. История труда и история речи едва ли могут быть поняты одна без другой. Человек создавал не только орудия труда, с помощью которых он подчинял своей

власти силы природы, но и стимулы, побуждающие и регулирующие его собственное поведение, подчиняющие собственные силы своей власти. Это заметно уже на самых ранних ступенях развития человека.

На Борнео и Целебесе, рассказывает К. Бюлер, найдены особые палки для копания, на верхнем конце которых приделаны маленькие палочки. Когда при сеянии риса палкой разрыхляют почву, маленькая палочка издает звук. Этот звук — нечто вроде трудового возгласа или команды, назначение которых — ритмическое регулирование работы. Звук снаряда, приделанного к палке для копания, заменяет человеческий голос или выполняет сходную с ним функцию.

То внутреннее сплетение знака и орудия, которое нашло материальное символическое выражение в первобытной палке для копания, указывает, как рано знак (и далее — высшая его форма, слово) начинает участвовать в операции употребления орудий у человека и выполнять ни с чем не сравнимую, своеобразную функциональную роль в общей структуре этих операций, стоящих в самом начале развития человеческого труда. Эта палка коренным образом отличается от палки обезьян, хотя генетически, несомненно, с ней связана. Если мы спросим себя, в чем коренное психологическое отличие орудия человека от орудия животного, мы должны будем ответить на наш вопрос другим вопросом, поставленным Бюлером в связи с обсуждением действий шимпанзе, направленных на будущее и руководимых представлением о внешних условиях, которые должны наступить в близком или отдаленном будущем: какому ограничению способностей шимпанзе следует приписать то обстоятельство, что они не обнаруживают ни малейших начатков культурного развития, несмотря на то, что целый ряд фактов, встречаемых обычно только в цивилизациях, хотя бы и самых примитивных, может быть с несомненностью констатирован у этих животных?

Самый примитивный человек, развивает Келер далее ту же мысль, изготовляет палку для копания даже тогда, когда он не собирается немедленно взяться за копание, когда объективные условия употребления орудия не реализованы еще сколько-нибудь ощутительным образом. Тот факт, что он запасается орудием заранее, находится в несомненной связи с началом культуры.

Действие человека, возникшее в процессе культурно-исторического развития поведения, есть свободное действие, т. е. независимое от непосредственно действующей потребности и непосредственно воспринимаемой ситуации, действие, направленное на будущее. Обезьяны же, по замечанию Келера, сделанному в другом месте, в гораздо большей степени, чем взрослые люди, являются рабами зрительного поля. Все это должно иметь свое основание, и нетрудно видеть, что такое основание есть в то же

время надежнейший критерий для генетического, функционального и структурного разграничения тех двух типов деятельности, о которых мы говорили выше. Но вместо метафизического основания для этого разграничения мы выдвигаем, побуждаемые нашими исследованиями, историческое, которое полностью согласуется и с фактами, установленными Келером относительно поведения шимпанзе. Итак, два типа деятельности, которые должен принципиально различать психолог, — это поведение животного и поведение человека; деятельность, являющаяся продуктом биологической эволюции, и деятельность, возникшая в процессе исторического развития человека.

Жизнь во времени, культурное развитие, труд — все, отличающее в психологической сфере человека от животного, теснейшим образом связано с тем фактом, что параллельно с овладением внешней природой в процессе исторического развития человека шло овладение собой, своим собственным поведением. Палка, о которой рассказывает Бюлер, — это палка для будущего. Это уже — орудие труда. По прекрасному выражению Ф. Энгельса, «труд создал самого человека» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 486), т. е. создал высшие психические функции, отличающие человека как человека. Первобытный человек, пользующийся палкой, овладевает с помощью знака, извне, процессами собственного поведения и подчиняет свои действия той цели, которой он заставляет служить внешние объекты своей деятельности — орудие, почву, рис.

В этом смысле мы можем снова возвратиться к замечанию К. Коффки, которое мы мимоходом затронули выше. Имеет ли смысл, спрашивает он, действия шимпанзе в опытах Келера назвать волевыми действиями? С точки зрения старой психологии, эти действия, как действия не инстинктивные, не автоматизированные и к тому же разумные, несомненно, должны быть отнесены к классу волевых действий. Но новая психология с полным основанием дает отрицательный ответ на этот вопрос. В этом смысле Коффка безусловно прав. Только действие человека, подчиненное его власти, есть волевое действие.

К. Левин в прекрасном анализе психологии намеренных действий с полной ясностью выделяет свободное и волевое намерение как продукт исторического культурного развития поведения и отличительную черту психологии человека. Удивителен сам по себе, говорит он, тот факт, что человек обладает необычайной свободой в образовании любых, даже бессмысленных, намерений. Эта свобода характерна для человека культуры. Она свойственна в несравненно меньшей степени ребенку и, по-видимому, также примитивному человеку, вероятно, отличает человека от наиболее близко стоящих к нему животных в большей

мере, чем его более развитой интеллект. Это разграничение совпадает с проблемой овладения.

Развитие *свободы действия,* как мы стремились показать выше, стоит в прямой функциональной зависимости от употребления знаков. Своеобразное отношение: слово — действие, которое мы все время изучали, занимает центральное место и в онтогенезе практического интеллекта человека, несмотря на то, что в области высших функций онтогенез еще меньше, чем в области элементарных, повторяет филогенез. Кто проследит с этой точки зрения развитие свободного действия ребенка, согласится с утверждением Бюлера, что история развития детской воли еще до сих пор не написана. Чтобы положить начало этой истории, следует раньше всего выяснить стоящее в начале образования детской воли отношение слова к действию. Вместе с этим будет сделан первый, но решительный шаг по пути выяснения проблемы о двух типах деятельности человека, о которой мы говорили выше.

Слово и действие

Для одних психологов до сих пор сохраняет силу древнее изречение: вначале было слово. Новые исследования едва ли оставляют сомнение в том, что слово не стоит в начале развития детского разума. Как правильно замечает Бюлер, по сходному поводу говорили, что в начале становления человека стоит речь. Может быть. Но до нее есть еще инструментальное мышление. Практический интеллект генетически древнее вербального; действие первоначальнее слова, даже умное действие первоначальнее умного слова. Но сейчас при утверждении этой правильной мысли обычно переоценивают дело в ущерб слова. Обычно представляют себе, что характерное для самого раннего возраста отношение слова и дела (независимость дела от слова и примат действия) сохраняется и на всех последующих ступенях развития и даже на всю жизнь. Тот же Бюлер осторожнее других, но в сущности выражая общее мнение, считает, что и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление в гораздо меньшей степени связано с речью и понятиями, чем другие формы речи.

Эта уверенность основана на ошибочном предположении, что первоначальные отношения между отдельными функциями остаются неизменными на всем протяжении развития. Между тем исследование учит обратному. Оно учит на каждом шагу признавать, что вся история развития высших психических функций есть не что иное, как изменение первоначальных меж-

функциональных отношений и связей, возникновение и развитие новых психических функциональных систем.

В частности, это относится целиком и полностью к интересующему нас сейчас межфункциональному отношению слова и действия.

Вместе с Гутцманом мы скажем: «Если даже вслед за Гете отказаться от высокой оценки *слова* как звучащего слова и переводить вместе с ним библейское изречение: «Вначале было дело», возможно все же прочитать этот стих, понимая его с точки зрения развития, с другим ударением: *«В начале* было дело».

Но Гутцман делает другую ошибку. Совершенно основательно возражая против учения об апраксии Г. Липманна, который склонен рассматривать отношение действия и речи и их нарушений при апраксии и афазии как отношение общего к частному, он сам становится на позицию признания полной независимости слова и дела. Для Липманна афазия есть только частный случай апраксии, и речь как специальный вид движения только частный случай действия вообще. Против этой концепции, растворяющей слово как специфическую функцию в общем понятии действия, справедливо возражает Гутцман. Он указывает, что только движение как более общее понятие может охватить, с одной стороны, выразительные движения (речь) и, с другой, действия как соподчиненные, параллельные, координированные, соотносительные, более частные понятия. Считать речь более частным случаем действия — значит опираться на неверное с философской и психологической точки зрения определение понятия *действие.*

Эта концепция, согласно которой речь и действие суть логически параллельные и независимые понятия и процессы, неизбежно приводит к антигенетической точке зрения, к отрицанию развития, к метафизическому возведению (и, следовательно, к непересекаемости речи и действия) в ранг вечного закона природы, к игнорированию изменчивости функциональных системных связей и отношений. Гутцман на одно мгновение, как сам указывает, становится на точку зрения истории развития, но только для того, чтобы разграничить, что было раньше и что позже. В старом изречении, в котором говорится только о начале, он не изменяет ничего, кроме логического ударения. Его интересует, что было вначале и что возникло позднее, следовательно, что принадлежит и более примитивным, элементарным, низшим формам поведения и что следует отнести к более развитым, сложным и высшим функциям. Речь, говорит он, означает всегда более высокую ступень развития человека, даже чем самое высшее выражение действия — дело.

Но Гутцман при этом, как, впрочем, и большинство авторов, становится на формально-логическую позицию. Он рассматри-

вает отношение речи к действию как вещь, а не как процесс; берет его статически, а не динамически, не в движении; рассматривает его как вечное и неизменное, в то время как оно исторично и на каждой ступени развития принимает иное конкретное выражение. Все наши исследования приводят нас к убеждению, что не может быть единой формулы, охватывающей все многообразие отношений между речью и действием на всех ступенях развития и во всех формах распада. Истинно диалектический характер развития функциональных систем не может быть адекватно отражен ни в одной конструктивной формально-логической схеме отношения понятий — ни в схеме Липманна, ни в схеме Гутцмана, ибо ни та ни другая не учитывают движения понятий и процессов, стоящих за ними, изменчивости отношений, динамики и диалектики развития.

Практически выполняемое действие, формулирует Гутцман свою мысль, не имеет ничего общего с речью, даже если взять это слово в самом широком смысле. Если положение Гутцмана верно для начала развития и характеризует первичные стадии в развитии действия, то для более поздних стадий того же процесса оно становится ложным в корне. Оно отражает один момент, но не весь процесс в целом. Поэтому теоретические и клинические выводы, которые могут быть сделаны из этого положения, имеют силу в очень ограниченной сфере, именно в сфере начальных стадий развития интересующего нас отношения, и выдавать их за характеристику процесса в целом — значит неизбежно впадать в непримиримое противоречие с фактическими данными о развитии и распаде высших форм действия.

Остановимся на противоречии между теорией и фактами.

Основное различие между действием и словом Гутцман видит в том, что волевое действие, рассматриваемое им вслед за Вундтом как аффект, есть ясно выраженное односторонне личное отношение действующего к внешнему миру; характерное для речи и всяких выразительных движений сообщение внутренних состояний отступает здесь на задний план и имеет побочное значение. В то время как внутренний характер действия преимущественно личный, эгоцентрический, даже при альтруистических целях, природа выразительного движения противоположна этому. Даже при эгоцентрическом содержании оно обнаруживает, так сказать, своего рода альтруизм: оно «туцентрично»[1], утверждает Гутцман, оно носит неизбежно социальный характер.

Но самое замечательное из того, что совершается в процессе развития с действием и словом, оставляется здесь в стороне: возникновение эгоцентрической речи и туцентричного действия,

[1]От слова «туизм», которое Выготский употребляет как антоним слова «эго». — *Прим. ред.*

превращение социального способа поведения в функцию индивидуального приспособления, внутреннее преобразование действия с помощью слова, социальная природа всех высших психических функций, в том числе и практического действия в его высших формах. Не удивительно поэтому, что волевое действие приравнивается к аффекту, с тем различием, что оно приводит к внешним изменениям, уничтожающим самый аффект. Овладение, как существенный внутренний момент волевого действия, остается вне поля зрения исследователя. То новое отношение действия к личности, которое возникает благодаря слову и приводит к овладению действием, то новое отношение действующего к внешнему миру, которое обнаруживается в свободном действии, руководимом и направляемом словом, — все это возникает не в начале процесса развития и поэтому не учитывается вовсе.

Между тем мы могли проследить до целой цепи фактов, как в процессе развития действие ребенка социализируется, как при потере речи, при афазии практическое действие опускается до уровня элементарной зоопсихологической формы.

Кто оставляет это без внимания, тот неизбежно понимает в ложном свете психологическую природу и речи, и действия, ибо источник их изменения заложен в их функциональном сплетении. Кто игнорирует этот основной факт и стремится в целях чистоты классификационной схемы понятий представить речь и действие как две никогда не пересекающиеся параллели, тот поневоле ограничивает подлинную полноту одного и другого понятия, ибо полнота содержания заключена раньше всего в связи одного и другого понятия.

Г. Гутцман ограничивает речь выразительными функциями, сообщением внутренних состояний, коммуникативной деятельностью. А весь индивидуально-психологический аспект, вся преобразующая внутренняя деятельность слова просто остаются в стороне. Если бы это параллельное и независимое отношение слова и дела сохранялось на всем протяжении развития, речь была бы бессильна что-либо изменить в поведении. Действенный аспект слова механически исключается, поэтому неизбежно возникает недооценка волевого действия, действия в его высших формах — действия, связанного со словом.

Вся суть, как показывают исследования связей слова и дела в детском возрасте и при афазии, в том, что речь поднимает на высшую ступень действие, прежде независимое от нее. Как развитие, так и распад высших форм действия подтверждают это. Вопреки положению Липманна, рассматривающего афазию как частный случай апраксии, Гутцман утверждает, что апрактические расстройства должны быть поставлены в параллель к афазии. Нетрудно увидеть здесь прямое продолжение его основной идеи о независимости действия и речи. Но клинические данные

говорят против такого взгляда. Расстройства высших форм действия, связанных со словом, распад высших форм и происходящее при этом отщепление действия и функционирование его по самостоятельным, примитивным законам, вообще возврат к более примитивной организации действия при афазии и принципиальное опускание его на другой генетический уровень, которые мы могли констатировать во всех наших опытах, — все это показывает, что патологический распад действия и речи снова, как и построение, не совершается по двум независимым, непересекающимся параллельным линиям.

Впрочем, мы достаточно подробно останавливались на этом при изложении нашей темы; этому одному в сущности было посвящено все содержание нашей работы. Теперь задача в том, чтобы сгустить все содержание в сжатую формулу, выражающую с наибольшей возможной точностью самое существенное из всего найденного нами в наших клинических и экспериментальных исследованиях высших психических функций в их развитии и распаде, в частности в исследовании практического интеллекта.

Мы не можем остановиться, как это с достаточной ясностью следует из всего изложенного до сих пор, ни на евангельской, ни на гетевской формуле — ни на каком бы слове мы не сделали ударения. Но нельзя не заметить, что все эти формулы, и формула Гутцмана в том числе, необходимо требуют продолжения. Они говорят о том, что было вначале. Но что было далее? Начало есть только начало, т. е. исходная точка движения. Самый же процесс развития необходимо включает в себя отрицание начальной точки и движение к высшим — лежащим не в начале, но в конце всего пути развития — формам действия. Как это совершается? Попытка ответить на вопрос побудила нас написать данную работу. Мы стремились в продолжение ее показать, как слово, само интеллектуализируясь и развиваясь на основе действия, поднимает действие на высшую ступень, подчиняет его власти ребенка, накладывает на действие печать воли. Но так как мы хотели в краткой формуле, в одной фразе представить все это, мы могли бы сказать: если в начале развития стоит дело, независимое от слова, то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее действие человека свободным.

Библиография

Binswanger L. Einfuhrung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin, 1922.

Dumas J. Traite de Psychologie. Paris, 1923 — 1924, vol. 1 — 2.

Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck am Harz, 1925.

Koffka K. Introspection and the Method of Psychology. — The British Journal of Psychology, 1924, v. 15.

Köhler W. Aus Psychologie des Schimpanzen. — Psychologische Forschung, 1921, Bd I.

Köhler W. Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationдren Zustand. Braunschweid, 1920.

Köhler W. Gestalt Psychology. N.Y., 1924.

Köhler W. Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. Leipzig, 1917.

Köhler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin, 1921.

Lalande A. Les theories de l'induction et de l'experimentation. Paris, 1929.

Pillsbury W.B. The Fundamentals of Psychology. N.Y., 1911.

Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. Erlangen, 1925.

Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.

Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Пг., 1923.

Бехтерев В.М. Работа головного мозга. Л., 1926.

Блонский П.П. Очерк научной психологии. М., 1921

Блонский П.П. Педология. М., 1925.

Блонский П.П. Психология как наука о поведении. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925 а.

Вагнер В.А. Биопсихология и смежные науки. Пг., 1923.

Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1917

Вишневский В.А. В защиту материалистической диалектики. — Под знаменем марксизма, 1925, № 8, 9.

Выготский Л.С. Предисловие к кн.: Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М., 1925.

Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925 а.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Предисловие к кн.: Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.

Геффдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. СПб., 1908.

Гроос К. Душевная жизнь ребенка. СПб., 1906.

Гуссерль Э. Философия как строгая наука. М., 1911.

Джемс В. Психология в беседах с учителями. М., 1905.

Джемс В. Психология. СПб., 1911.

Джемс В. Существует ли сознание? — В кн.: Новые идеи в философии. Спб., 1913, вып. 4.

Джемсон Л. Очерк марксистской психологии. М., 1925.

Дильтей В. Описательная психология. М., 1924.

Залкинд А.Б. Очерки культуры революционного времени. М., 1924.

Зеленый Г.П. О ритмических мышечных движениях. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.

Ивановский В.Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.

Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.

Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека. М., 1922.

Коффка К. Самонаблюдение и метод психологии. — В сб.: Проблемы современной психологии. Л., 1926.

Кравков С.В. Самонаблюдение. М., 1922.

Кроль М.Б. Мышление и речь. — Труды Белорусского государственного университета. Минск, 1922, т. 11, № 1.

Кюльпе О. Современная психология мышления. — Новые идеи в философии. Пг., 1916, вып. 16.

Ланге Н.Н. Психология. М., 1914

Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 18.

Ленц А.Г. Об основах физиологической теории человеческого поведения. — Природа, 1922, № 6, 7.

Лурия А.Р. Психоанализ как система монистической психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.

Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд., т. 20, 23, 25, ч. II, 46, ч. II.

Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1922.

Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1914.

Павлов И.П. XX-летний опыт субъективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — Полн. собр. соч. М.; Л., 1950, т. III, кн. 1.

Павлов И.П. Лекции о работе главных пищеварительных желез. — Полн. собр. соч. М.; Л., 1951, т. III, кн. 2.

Планк М. Отношение новейшей физики к механическому мировоззрению. СПб., 1911.

Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: В 5-ти т. М., 1956. т I.

Плеханов Г.В. Искусство: Сб. статей. М., 1922.

Плеханов Г.В. Основные вопросы марксизма. М., 1922 а.

Португалов Ю.В. Как исследовать психику. — В сб.: Детская психология и антропология. Самара, 1925, вып. I.

Протопопов В.П. Методы рефлексологического исследования человека. — Журнал психологии, неврологии и психиатрии, 1923, т. 3, вып. 1 — 2.

Спиноза Б. Трактат об очищении интеллекта. М., 1914.

Спиноза Б. Этика. М., 1911.

Стаут Д.Ф. Аналитическая психология. Пг., 1923, т. I.

Струминский В.Я. Марксизм в современной психологии. — Под знаменем марксизма, 1926, № 3, 4, 5.

Титченер Э. Учебник психологии. М., 1914, ч. 1, 2.

Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1925.

Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. М., 1926.

Ухтомский А.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.

Фейербах Л. Против дуализма души и тела, плоти и духа. — Избранные философские произведения. М., 1955, т. I.

Франк С.Л. Душа человека. М., 1917.

Франкфурт Ю.В. Г.В. Плеханов о психофизиологической проблеме. — Под знаменем марксизма, 1926, № 6.

Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. М., 1923, вып. 1, 2.

Фрейд З. Очерки по теории сексуальности. М.; Пг.,1924.

Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.

Фрейд З. Я и оно. Л., 1924.

Фридман Б.Д. Основные психологические воззрения Фрейда и теория исторического материализма. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.

Челпанов Г.И. Объективная психология в России и Америке. М., 1925.

Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М., 1924.

Челпанов Г.И. Социальная психология или условные рефлексы? М.; Л., 1926.

Шеррингтон Ч. Ассоциация спонномозговых рефлексов и принцип общего поля. — В сб.: Успехи современной биологии. Одесса, 1912.

Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. М., 1922.

Щелованов Н.М. Методика генетической рефлексологии. — В сб.: Новое в рефлексологии и физиологии. М.; Л., 1929.

Щербина А.М. Возможна ли психология без самонаблюдения? — Вопросы философии и психологии, 1908, кн. 4(94).

Эббингауз Г. Основы психологии. Спб., 1912, т. I, вып. 2.

СОДЕРЖАНИЕ

Выготский Лев Семенович

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ответственный редактор *С. Бобко*
Технический редактор *Н. Носова*
Компьютерная верстка *Л. Панина*

ООО «Издательство «Эксмо»
127299, Москва, ул. Клары Цеткин, д. 18/5. Тел.: 411-68-86, 956-39-21.
Home page: **www.eksmo.ru** E-mail: **info@eksmo.ru**

Оптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:
ООО «ТД «Эксмо». 142700, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное,
Белокаменное ш., д. 1, многоканальный тел. 411-50-74.
E-mail: **reception@eksmo-sale.ru**

Полный ассортимент книг издательства «Эксмо» для оптовых покупателей:
В Санкт-Петербурге: ООО СЗКО, пр-т Обуховской Обороны, д. 84Е.
Тел. отдела реализации (812) 365-46-03/04.
В Нижнем Новгороде: ООО ТД «Эксмо НН», ул. Маршала Воронова, д. 3.
Тел. (8312) 72-36-70.
В Казани: ООО «НКП Казань», ул. Фрезерная, д. 5. Тел. (8435) 70-40-45/46.
В Самаре: ООО «РДЦ-Самара», пр-т Кирова, д. 75/1, литера «Е». Тел. (846) 269-66-70.
В Екатеринбурге: ООО «РДЦ-Екатеринбург», ул. Прибалтийская, д. 24а.
Тел. (343) 378-49-45.
В Киеве: ООО ДЦ «Эксмо-Украина», ул. Луговая, д. 9. Тел./факс: (044) 537-35-52.
Во Львове: Торговое Представительство ООО ДЦ «Эксмо-Украина», ул. Бузкова, д. 2.
Тел./факс (032) 245-00-19.

Мелкооптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:
117192, Москва, Мичуринский пр-т, д. 12/1. Тел./факс: (495) 411-50-76.
127254, Москва, ул. Добролюбова, д. 2. Тел.: (495) 745-89-15, 780-58-34.
Информация по канцтоварам: **www.eksmo-kanc.ru** e-mail: **kanc@eksmo-sale.ru**

Полный ассортимент продукции издательства «Эксмо»:
В Москве в сети магазинов «Новый книжный»:
Центральный магазин — Москва, Сухаревская пл., 12 . Тел. 937-85-81.
Волгоградский пр-т, д 78, тел. 177-22-11; ул. Братиславская, д. 12, тел. 346-99-95.
Информация о магазинах «Новый книжный» по тел. 780-58-81.
В Санкт-Петербурге в сети магазинов «Буквоед»:
«Магазин на Невском», д. 13. Тел. (812) 310-22-44.

По вопросам размещения рекламы в книгах издательства «Эксмо» обращаться в рекламный отдел. Тел. 411-68-74.

Подписано в печать 29.06.2006
Формат 84×100 $^1/_{32}$. Печать офсетная.
Бумага офс. Усл. печ. л. 59,64. Уч.-изд.л. 78,0
Тираж 3000 экз. Заказ № 939.

Отпечатано с электронных носителей издательства.
ОАО "Тверской полиграфический комбинат", 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5
Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34, Телефон/факс: (4822)44-42-15
Home page - www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru